

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
NEIL FRANCO
RENILSON ROSA RIBEIRO
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO NAS REGIÕES
CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL -
sujeitos e saberes: entre instituições educativas e suas práticas**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO NAS
REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL -
sujeitos e saberes: entre instituições educativas e suas práticas**



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 Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



Membros

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia 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 Abonizio (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)

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
NEIL FRANCO
RENILSON ROSA RIBEIRO
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO NAS
REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL-
sujeitos e saberes: entre instituições educativas e suas práticas**

1ª Edição



Cuiabá - MT
2018

Copyright (c) Nilce Vieira Campos Ferreira, Neil Franco e Renilson Rosa Ribeiro (organizadores), 2018.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

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 Fonte.

H673 História da educação e ensino nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil [recurso eletrônico] : sujeitos e saberes : entre instituições educativas e suas práticas / Nilce Vieira Campos Ferreira, Neil Franco, Renilson Rosa Ribeiro, organizadores. – Cuiabá : EdUFMT, 2018.
297 p. : il. color. ; 30 cm.

Vários autores.
Modo de acesso: Internet

ISBN 978-85-327-0625-6

1. Educação - História. 2. História da educação - Brasil. 3. Escolas. 4. Ensino - Centro-Oeste brasileiro. 5. Ensino - Norte brasileiro. I. Ferreira, Nilce Vieira Campos. II. Franco, Neil. III. Ribeiro, Renilson Rosa.

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: Elizandra de Siqueira; Jorge Alberto Lago Fonseca

Diagramação e Arte da Capa: Kenny Kendy Kawaguchi



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**

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

O entusiasmo e a criatividade de jovens pesquisadoras e pesquisadores aliadas/os à prática de investigação e ao domínio teórico de experientes pesquisadoras e pesquisadores resultam nesta significativa obra historiográfica sobre a educação e suas nuances.

A educação analisada nos textos desta obra se faz interdisciplinar, com múltiplos sujeitos e aborda diferentes espaços. Os espaços em análise, rompem as fronteiras físicas e antropológicas. Os textos publicitam práticas e ações de estudos que envolvem diversos agentes sociais, etnicamente diferentes, como indígenas e quilombolas. Assim como, destacam singularidades sobre a educação de mulheres, militares, travestis, transexuais e transgêneros.

Cartograficamente podemos percorrer resultados de investigação que são encadeados no norte do Brasil, em municípios do estado de Rondônia, como Ji-Paraná e Guajará-Mirim, da região Centro-Oeste do Brasil, em Mato Grosso como: Alta Floresta, Sinop, Tangará da Serra, Poconé e Cuiabá, e além dos limites brasileiros na cidade de Cartagena na Colômbia, textos de investigadoras e investigadores que se articulam aos percursos de pesquisadoras e pesquisadores no Brasil. Essas pesquisas em espaços micros, produzem análises para compreendermos significativos contextos sobre a educação do tempo presente.

A obra e seu caleidoscópio de resultados de pesquisa nos aproximam de diálogos necessários para buscarmos respostas para as questões que se colocam sobre a educação contemporânea. Problematicar os resultados das pesquisas realizadas em espaços tão ricos e diferenciados, como os quilombos nos quais ocorreu a implementação da Lei 11.645/2008, é garantir a produção de sua resistência no currículo escolar, assim como, evidenciar os registros sobre as práticas culturais como aquelas produzidas em escolas quilombolas, militares, femininas, entre outras e que encoraja a manutenção de um currículo diferenciado para o fortalecimento das comunidades.

Pesquisar sobre a história da educação é romper com mitos e estigmas geralmente construídos ao longo da tradição. Neste sentido, faz-se necessário consolidar espaços de pesquisa na história para as mulheres e para as mulheres professoras, para os adultos e adultas e suas memórias da infância e para os militares cujo processo educacional se consolidou em uma ideologia específica.

A análise sobre a história da Escola Industrial de Cuiabá também revela sua trajetória no momento de sua criação e estruturação para a compreensão da sua configuração que é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

A obra nos convida, portanto, a compreendermos como pode ser um ensino de história que valorize a construção da cidadania e a importância da reflexão sobre a consciência histórica para a aprendizagem da história. Evidencia o uso de práticas pedagógicas, no caso, filmes para análise de seus discursos ideológicos, com destaque para o Cinema Negro. Assim como, a relação entre educação e política, que se configura no estudo sobre as condições e a estruturação da pós-graduação no Brasil, e na pesquisa sobre a trajetória dos movimentos sobre a educação de jovens e adultos em Mato Grosso.

Governo, educação e gestão são categorias que são analisadas pelos pesquisadores, em abrangências macro como espaços escolares específicos como a que analisa os desafios de gestores escolares.

Enfim, aqui estão para o leitor e para a leitora, o resultado de um caminho significativo de investigação em arquivos públicos e privados, com uso de diversas fontes escritas e orais, com perspectivas metodológicas e teóricas diferenciadas e que revelam significados diversos sobre a educação, suas perspectivas e sua história, uma aposta consciente para pensar a educação brasileira.

Carlos Edinei de Oliveira
Prof. Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT
Campus Universitário de Barra do Bugres, MT.

SUMÁRIO

Apresentação	11
<i>Nilce Vieira Campos Ferreira, Neil Franco & Renilson Rosa Ribeiro</i>	
Lei 11.645/2008 - História e Culturas Indígenas Possibilidades: Para Decolonizar a Escola?	20
<i>Armelinda Borges da Silva & Darci Secchi</i>	
Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola: Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola do Chumbo Poconé - MT	35
<i>Bruna Maria de Oliveira & Suehy Dulce de Castilho</i>	
Educação das Mulheres no Instituto Nossa Senhora do Calvário em Guajará - Mirim	51
<i>Cleicinéia Oliveira de Souza & Nilce Vieira Campos Ferreira</i>	
Sufrágio Universal no Brasil como Proposta de ensino	63
<i>Elba Mesquita de Souza & Carlos Edinei de Oliveira</i>	
A Pós-graduação Brasileira Inserida no Contexto do Estudo de Políticas Públicas no Brasil	75
<i>Elizandra de Siqueira</i>	
La Educación en Cartagena-Colombia: Asociación Colegio Militar Almirante Colón (1986 - 2016)	97
<i>Harold Carrillo Romero</i>	
O Programa de Educação de Jovens e Adultos e a Criação do Fórum de EJA Mato Grosso	113
<i>Jefferson Bento de Moura & Márcia dos Santos Ferreira</i>	
“Era o Menino e o Rio, era a Menina e os Bichinhos”: Uma investigação Histórico-Poética do Brincar com Fragmentos de Memórias da Infância de Migrantes de Sinop - MT	131
<i>Josiane Brolo Rohden & Luiz Augusto Passos</i>	
Os Percursos para a Educação Escolar na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo/Poconé/MT	145
<i>Luciano da Silva Pereira & Suehy Dulce de Castilho</i>	

Cinema Negro na Educação: Materialidades da Imagem de Autoafirmação no processo de Descolonização em "Dialética do Amor"	159
<i>Mory Marcia de Oliveira Lobo</i>	
A Escola Industrial de Cuiabá	177
<i>Nádia Cuiabano Kunze</i>	
Feminilidades, Família, Escola e Profissão Docente	193
<i>Neil Franco</i>	
Intersubjetividade como Reduto de Verdade no Processo de Aprendizagem Histórica: Entrelaços entre Consciência Histórica e Cultura Histórica	207
<i>Rafael Reinaldo Freitas & Marcelo Fronza</i>	
História Oral na Produção de Documentos de Pesquisa em Educação: Arquivos a Constituir, Arquivos Constituídos	223
<i>Regiane Cristina Custódio</i>	
Governamentalidade e Educação, Trajetórias e a Gestão	239
<i>Ricardo Castaño Gaviria</i>	
Os Desafios Enfrentados pelo/a Gestor/a na Escola Pública no Município de Alta Floresta	257
<i>Rosemary da Luz & Regina Aparecida Versoza Simião</i>	
Mato Grosso (1889 a 1910): Instrução Pública da Mulher Republicana	273
<i>Sandra Jung de Mattos & Nilce Vieira Campos Ferreira</i>	
Salir Del Closet de la Pedagogia: Prácticas De/Formativas de la Otra Educación	289
<i>Selen Catalina Arango Rodríguez</i>	

Apresentação

O território das regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras representa para nós um campo vasto de atividades educacionais que articulam ensino, pesquisa e extensão como campo indissociável em nosso ofício diário de profissionais da educação brasileira.

Os textos que compõem essa obra resultam das atividades de pesquisa que pesquisadoras e pesquisadores desenvolvem em suas Redes e Grupos de Pesquisas e Estudos: Rede de investigación Cultura, Sociedad y Política en el Caribe Colombiano adscrito al Instituto Internacional de Estudios del Caribe; Rede de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica – FORMAPH; Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero-GPHEG (UFMT); Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural – GPHER (UFU); Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM (UNIR); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ (UFMT); Rede de estudos e Pesquisas Centro Memória Viva do Centro Oeste – CMV (UFMT/UFG/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 Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT (IFMT), 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.

Encontram-se ainda, nesta obra, textos de pesquisadores e pesquisadoras internacionais que se articulam e congregam pesquisas afins aos grupos de pesquisadoras e pesquisadores nacionais.

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

Nessa perspectiva, o primeiro texto escrito por Armelinda Borges da Silva e Darci Secchi **Lei 11.645/2008 - História e Culturas Indígenas: Possibilidades para Descolonizar a Escola?** tem como foco um estudo de caso referente à prática pedagógica em escolas públicas de ensino fundamental do município de Ji-Paraná, Rondônia, de 1º ao 5º ano, no qual investigam a implantação da Lei no de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). A narrativa traz um recorte sobre a história e as culturas indígenas locais e analisa elementos que legitimam ou desconstróem o discurso da colonialidade ao tratar da história e da cultura dos povos indígenas, permitindo compreender como a lei citada foi implantada nas escolas e como os conteúdos de cultura e história indígenas repercutem nas práticas pedagógicas e suas implicações no desenvolvimento curricular.

Bruna Maria de Oliveira e Suely Dulce de Castilho com o texto **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola: Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola do Chumbo Poconé-MT** buscam evidenciar como o PPP da escola Nossa Senhora Aparecida desenvolve as especificidades culturais, sociais e identitárias da comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT. Munindo-se de instrumentos de coleta de dados tais como observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas, as autoras levantaram dados que revelaram que apesar de não ter claramente definido, a Escola Nossa Senhora Aparecida, apresenta indicativos de um currículo incorporado às práticas cotidianas da comunidade quilombola. O texto discute a necessidade de descolonizar o currículo e colocar o quilombola como protagonista de sua própria história, bem como agente desse processo político-pedagógico dessa modalidade de ensino.

Cleicinéia Oliveira de Souza e Nilce Vieira Campos Ferreira em a

Educação das Mulheres no Instituto Nossa Senhora do Calvário em Guajará-Mirim centram-se na análise da trajetória de uma instituição de ensino voltada para a formação de professoras no Vale do Guaporé, encontrando suas fontes na pesquisa bibliográfica e documental, recolhidas nos arquivos públicos da cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, na cidade de Porto Velho, no estado de Rondônia e no arquivo da própria instituição pesquisada. O texto objetiva sistematizar e registrar o passado da instituição pesquisada e contribui para compreensão da história da educação das mulheres e da história da educação do Vale do Guaporé.

No texto **Sufrágio Universal no Brasil: como uma Proposta de Ensino**, Elba Mesquita de Souza e Carlos Edinei Oliveira discutem o direito ao sufrágio universal que, Segundo a autora e o autor, esteve ausente das leis constitucionais. Expõem que após a Constituição de 1988, o direito ao voto foi garantido a todos/as os/as maiores de 18 anos e optativo às/aos menores de 16 anos e maiores de 70 anos, contudo, a lei não garante a maturidade do eleitor e da eleitora ou do/a eleitor/a. Para além disso, demonstram que nos livros de História, o tema “Voto”, não recebe o destaque merecido e investigam uma possibilidade de planejamento didático para o ensino do tema na disciplina de História.

No texto **A Pós-graduação Brasileira Inserida no contexto do estudo de Políticas Públicas no Brasil**, Elizandra de Siqueira procede a uma análise das políticas públicas brasileiras procurando responder a dois questionamentos: Qual a configuração essencial da pós-graduação brasileira? Quais suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil? A autora apresenta a origem das políticas públicas em Educação, a partir do pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação com circunstâncias político-histórico-sociais somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, articuladas a importantes conquistas advindas da luta de classes. O estudo tem caráter bibliográfico e situa-se em uma análise qualitativa de natureza dialética e crítica, contudo, a autora constata que uma política de autonomia vigiada corrobora a afirmação de que o

Estado controla as produções científicas de acordo com os interesses do capital.

Harold Carrillo Romero toma como referência para sua narrativa a história de **La Educación en Cartagena-Colombia: Asociación Colegio Militar Almirante Colón (1986 – 2016)**, uma instituição educativa de caráter privado, na cidade de Cartagena. O autor analisa a trajetória e impactos da formação oferecida na instituição, que se entrecruza com a história da Cartagena, e avalia sua contribuição para a história da educação colombiana, ponderando a relação educação e sociedade na Colômbia à luz das transformações políticas e do desenvolvimento social do país em sua história recente.

O artigo de autoria de Jefferson Bento de Moura e Márcia dos Santos Ferreira, **O Programa de Educação de Jovens e Adultos e a Criação do Fórum de EJA Mato Grosso**, avança na direção de estudos da educação popular com o objetivo compreender o processo de criação do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso - FPDEJA/MT, e encontra fundamentos na análise de seu percurso de implementação durante a década de 1990 até o ano de 2001. A pesquisa de cunho documental mobilizou a análise de atas de reuniões do FPDEJA/MT, relatórios dos Seminários Estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs, entrevistas semiestruturadas, bem como de outras produções que permitem estabelecer a trajetória desse movimento e o seu papel na construção de políticas públicas e educacionais para a modalidade EJA em Mato Grosso e no Brasil.

Josiane Brolo Rohden e Luiz Augusto Passos versam sobre o brincar, como espaço educativo e como produção histórica e cultural da infância no texto **"Era o menino e o rio, era a menina e os bichinhos": Uma Investigação Histórico-Poética do Brincar com fragmentos de memórias da infância de migrantes de Sinop-MT**. A autora e o autor munem-se de fragmentos das memórias da infância, em especial das memórias do brincar de migrantes de Sinop, Mato Grosso, durante o processo de colonização da cidade, no ensejo de colaborar para fomentar as pesquisas sobre a História da Infância. Ancorados na perspectiva Histórico-Poética, autora e autor compreendem as memórias como

fragmentos, uma vez que não se é possível 'recuperá-las' como absolutas, já que elas nos 'escapam'. Memórias, portanto, são entendidas como 'leituras sensíveis do tempo' e remetem à corporeidade de cada sujeito e sua ligação de tudo com todas/os.

O artigo titulado **Os Percursos para a Educação Escolar na Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo/Poconé/MT** de autoria de Luciano da Silva Pereira e Suely Dulce de Castilho, descortina as lutas e conquistas no processo de escolarização na comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada no município de Poconé, Estado de Mato Grosso, haja vista, que a educação nesses territórios por muito tempo permaneceu/permanece invisibilizada pelo poder público que vem tratando com descaso às políticas públicas garantidas às comunidades quilombolas. Os resultados desvelam o caráter agnóstico enfrentado por essa população negra e residente no campo, em busca da escolarização. Nesse sentido, é possível afirmar que a história da implantação e da manutenção da escola nesse território está relacionada à constante luta dos seus/suas moradores/as para garantir aos/às filhos/as o direito à educação e para que a escolarização de fato ocorra no chão da comunidade.

Intitulado **Cinema Negro na Educação: Materialidades da Imagem de Autoafirmação no Processo de Descolonização em a Dialética Do Amor**, o texto de Mory Marcia de Oliveira Lobo analisa o Cinema Negro como uma arte de afirmação a partir das materialidades do discurso fílmico e que pode ser relacionado a uma prática pedagógica educacional que considera a imagem, sujeito e corpo como elementos estruturais para o ensino. Discute as perspectivas da Lei 13006/14 que estabelece a obrigatoriedade na exibição de filmes de produção nacional nas escolas da educação básica como componente curricular evidenciando que o conhecimento cinematográfico contribui pedagogicamente para explanar estruturas monoculturalistas na qual a escola desde os primórdios está inserida. Para a autora a análise do Discurso Fílmico possibilita a compreensão de fatores ideológicos encontrados em múltiplos posicionamentos, nos quais o discurso ocupa fronteiras do interior e exterior do pensamento humano.

Outra perspectiva de análise centra-se na **A Escola Industrial de Cuiabá**, texto escrito por Nádia Cuiabano Kunze que aborda a trajetória histórica da Escola Industrial de Cuiabá entre os anos de 1942 e 1968, com o objetivo de viabilizar a compreensão do processo de criação e estruturação dessa instituição de ensino profissional que hoje configura o Campus Cuiabá do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Discutindo a bibliografia referente à conjuntura social, política, econômica e educacional mato-grossense e brasileira do período delimitado, bem como do arrolamento e análise das fontes históricas oficiais e não-oficiais, mediante pesquisa no arquivo permanente do IFMT e outros órgãos, a autora conclui que a EIC, na Reforma do Ensino Industrial definida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi realizada com a finalidade de ofertar cursos industriais relacionados aos serviços urbano-manufatureiros desenvolvidos no estado, visando formar trabalhadores/as qualificados/as demandados/as pelas indústrias locais naquele período.

Neil Franco contextualiza o processo de construção de identidade de gênero de professoras travestis, transexuais e transgêneros junto ao contexto familiar, escolar e destaca as motivações desses sujeitos para se tornarem docentes no texto **Feminilidades, Família, Escola e Profissão Docente**. O texto objetiva analisar e problematizar os indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provoca nas escolas. O autor descreve que processos de exposição à violência na família diferenciam-se daqueles descritos em pesquisas científicas que delineiam que essas pessoas são expostas a expressivas formas de violência psicológica e/ou física. Por outro lado, a construção de suas identidades de gênero na escola desencadeia várias recusas e exposições a vulnerabilidades, uma vez que os corpos contrariam os pressupostos hegemônicos das hierarquias de gênero e das vivências da sexualidade.

Analisando os conceitos de cultura histórica, consciência histórica e sua complexa relação, no texto **A Intersubjetividade como Reduto de Verdade no Processo de Aprendizagem Histórica: entrelaços entre Consciência Histórica e Cultura Histórica**, Rafael Reinaldo Freitas e Marcelo Fronza examinam a aprendizagem histórica e apontam suas contribuições para

investigações que busquem entender o envolvimento do sujeito aprendiz com artefatos culturais portadores de discurso histórico. Os autores pautam suas reflexões no âmbito das pesquisas sobre ensino e aprendizagem da história a partir dos estudos da Educação Histórica sob a conceptualização da aprendizagem histórica extraídas do filósofo da história Jörn Rüsen. Neste sentido, apresentam um campo de investigação que possibilita profícuos debates na problematização do envolvimento entre sujeitos, artefatos culturais e conhecimento histórico.

Tendo como referência a experiência de elaboração da tese de doutorado intitulada: “Memórias da migração, Memórias da profissão: narrativas de professoras. Tangará da Serra – MT (1965-1984)”, Regiane Cristina Custódio apresenta no texto **História Oral na Produção de Documentos de Pesquisa em Educação: Arquivos a Constituir, Arquivos Constituídos**, uma investigação sobre narrativas de memórias de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, aposentadas, que viveram em Mato Grosso o processo histórico de formação e consolidação de Tangará da Serra. Discorre sobre a possibilidade do trabalho com a história oral para além da constituição de um acervo de documentos orais produzidos pelo/a pesquisador/a, explorando a possibilidade do trabalho com documentos disponíveis em um acervo que foi constituído por outros/as ainda que estes tenham sido produzidos em contextos diferentes e com finalidades distintas.

Ricardo Castaño Gaviria, no texto **Governamentalidade e Educação, Trajetórias e a Gestão** discute a relação entre o modelo de controle e organização da vida dos sujeitos e das instituições, seu plano governamental e o projeto de educação, buscando um entendimento crítico das formas nas quais se produzem e se formam as imagens de ser humano na contemporaneidade, suas representações sociais e os mecanismos de difusão. Para ele, as práticas educativas e seus discursos formais e informais se apresentam como ideais que representam um modelo, um paradigma de pensamento e como consequência de um projeto formativo como plano geral.

Rosemary da Luz e Regina Aparecida Versoza Simião no texto **Os Desafios enfrentados pelo/a Gestor/a na Escola Pública no Município**

Alta Floresta analisam quais os desafios enfrentados pelos Gestores/as nas escolas do município de Alta Floresta. As autoras identificam desafios enfrentados por quatro gestores/as de quatro escolas do município em busca da melhoria na qualidade da educação e evidenciam aspectos da gestão participativa em articulação com as relações interpessoais como garantia de uma melhoria na qualidade das ações educativas.

No texto **Mato Grosso (1889 a 1910): Instrução Pública da Mulher Republicana**, Sandra Jung de Mattos e Nilce Vieira Campos Ferreira investigam a Instrução Pública feminina em Mato Grosso entre os anos de 1889 a 1910, nos primórdios da Proclamação da República brasileira. As autoras discutem fontes históricas tais como leis, decretos, regulamentos da educação, relatórios gerais da Instrução Pública e mensagens emitidas pelos presidentes do estado coletados nos Arquivos Públicos de Mato Grosso e acervos digitais como o *Center Research Libraries*. Articulam a discussão historiográfica acerca das políticas voltadas para o alcance do ideal de educação feminina da Mulher Republicana, esperado pelos governantes, a preocupação com a escolarização da mulher, a investigação e registro da memória dessas práticas de formação modo a evidenciar a concepção de educação feminina na construção das políticas de Instrução Pública nos primeiros anos da República.

Selen Catalina Arango Rodríguez finaliza a obra com o texto **Salir del closet de la Pedagogía: prácticas de/formativas de la otra educación**. A autora aborda questões relacionadas à identidade de gênero e sexualidade na escola, além de expor a concepção de que é necessário formar docentes conscientes dessa temática, pois quem ensina deve ser capaz de estabelecer reflexões acerca da formação docente e situar o processo por meio do conhecimento de si, sem distinções entre raça, sexo ou gênero. Nas palavras da autora “*este artículo apropia la narración como una práctica de/formativa para imaginar otras formas de ser, más allá de los ideales formativos de la nación y muy cerca de la intimidad y de las emociones*”.

As contribuições das autoras e autores ao discutirem temáticas como História da Educação, Ensino, Sujeitos, Saberes e Práticas desvelam concepções,

resultados de suas investigações nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras e de articulações com pesquisadores/as de instituições estrangeiras vizinhas, com uma ênfase especial para as diversidades que constituem a sociedade e o campo educacional no Brasil.

Nossa compreensão parte do pressuposto de que vivemos um tempo no qual é da maior importância dimensionar a educação, o ensino e a pesquisa no âmbito político e de suas tramas, dos interesses que defendemos em relação às concepções de mundo, de educação, do humano, de suas diversidades culturais e de seus saberes.

Esperamos que esse livro possa subsidiar, ampliar e estimular pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam nos estudos que articulam as temáticas que abordem as diversidades que constituem a população brasileira, em especial, nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Nilce Vieira Campos Ferreira

Neil Franco

Renilson Rosa Ribeiro

LEI 11.645/2008 - HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES PARA DECOLONIZAR A ESCOLA?

Armelinda Borges da Silva¹
Darci Secchi²

Introdução

Nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Ji-Paraná, Rondônia, de 1º ao 5º ano, referente à prática pedagógica relacionada aos conteúdos exigidos pela Lei nº 11.645/2008, que alterou o artigo 26-A da LDB nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigora que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, contextualizamos o processo de colonização do estado de Rondônia, especificamente no município de Ji-Paraná, verificando os seus impactos sobre as sociedades indígenas e como legislação e acontecimentos históricos repercutem no currículo da escola. Discutimos também cenários da elaboração e da implantação da Lei nº 11.645/2008 no Brasil, com ênfase na temática dos povos indígenas, ainda traremos breves abordagens acerca das contribuições dos povos negros para a conquista da referida Lei.

Optamos por seguir os procedimentos metodológicos do estudo de caso com abordagem qualitativa. O estudo de caso origina-se dos estudos etnográficos de Malinowski com povos nativos, este pesquisou um caso individual

¹Mestranda em Educação pela UFMT/ Cuiabá/ MT pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT. Bolsista da CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar GEPEEI/UFMT.

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

para investigar as características e atributos da vida social do público investigado (ANDRÉ, 2008). O estudo apresentado busca analisar um determinado caso, com o intuito de responder questionamentos sobre a efetivação da lei citada, que a nosso ver, por constituir uma política pública, necessita uma análise em seu processo de implantação.

O estudo de caso sobre a implantação da Lei nº 11.645/2008 por meio das práticas pedagógicas das escolas públicas de Ji-Paraná, permite identificar se ao tratar da história e da cultura indígena a escola legitima ou desconstrói o discurso da colonialidade. Em outras palavras, se a prática pedagógica e o currículo da escola contemplam o processo histórico e a atualidade dos povos indígenas locais e regional, ou priorizam um ensino de saberes monocultural e eurocêntrico.

O cenário da pesquisa de campo é composto por duas Escolas de Ensino Fundamental da rede pública do município de Ji-Paraná, Rondônia. Faremos entrevistas semiestruturadas com professoras e professores (1º ao 5º ano). Também desenvolveremos um diálogo com estudantes do ensino fundamental (4º e 5º ano) para perguntar, questionar, ouvir, intervir, dentre outras questões que surgirem nos diálogos propostos. Ainda, propomos a confecção de desenhos para investigar seus conhecimentos sobre a história e cultura indígena.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA E SEU IMPACTO SOBRE OS POVOS DA REGIÃO

O processo de colonização recente ocorrido na Amazônia e especificamente no estado de Rondônia intensificou a partir da década de 1970, fato que provocou o contato entre as populações que chegaram e os povos que tradicionalmente já ocupavam a região. A frágil mediação governamental e a perspectiva metafórica que via na Amazônia, um “vazio demográfico” contribuíram para uma série de tensões e conflitos, tais como: mortes, violações de direitos (estupros, trabalhos forçados, raptos, proibição dos indígenas de falar na língua materna), doenças, drástica redução populacional e invasão dos territórios indígenas.

A cidade de Ji-Paraná, lócus da pesquisa, é a segunda maior do estado. Está localizada na região central de Rondônia e dividida pelo Rio Machado (ou Ji-Paraná), o qual originou o nome do município. Considerada como polo regional e possuidor de uma dinâmica própria em sua macrorregião com certo poder econômico e político, com preponderância do agronegócio. A constituição da cidade iniciou com a chegada de nordestinos para exercer trabalhos de seringueiros durante o primeiro ciclo da borracha (final da década de 1870), ocasião em que os não indígenas entraram em contato com os povos indígenas que já habitavam a região.

Atualmente, nos limites do município há dois povos indígenas, os Ikolen (Gavião) e Karo (Arara), habitantes da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Mindlin, Digüt e Sebirop (2001) destacam que essa terra foi demarcada no ano de 1977 e possui um território de 185.533ha. Ambas as sociedades falam línguas provindas do tronco linguístico Tupi. Os Gaviões pertencem à família Mondé, enquanto que os Araras fazem parte da família Ramarama.

Os seringueiros chegaram à região no período das secas que se intensificaram na região nordeste no ano de 1877. Em 1909, Rondon chega a embocadura do rio Urupá com o rio Ji-Paraná. Rondon denomina o local por Presidente Pena, ocasião em que instalou uma estação telegráfica na margem esquerda do rio Machado. A estação recebeu o nome em homenagem ao presidente da República da época Afonso Augusto Moreira Pena (SILVA, Amizael, 1998).

Ao tratar do período de colonização intensa da Amazônia, Souza e Pessôa (2009) relatam que após o golpe militar de 1964 os militares incentivaram a ocupação da região. Esse fato contribuiu para a migração de centenas de colonos de diversas regiões do Brasil, com destaque para o sul e nordeste. Entre as causas destacamos a seca em parte dos estados da região nordeste e a mecanização do campo na região sul.

Para esses Souza e Pessôa (2009), o trabalho realizado por centenas de trabalhadores foi substituído por máquinas agrícolas, fato que também acarretou o aumento da produção em escala, o que levou a demanda de grandes propriedades de terras. Muitos pequenos agricultores se viram obrigados a vender suas terras para grandes produtores capitalistas e diversos trabalhadores assalariados perderam seus locais de trabalho.

Por meio de o comando militar, difundiu-se à propaganda de que havia grande quantidade de terra “ociosa” em Rondônia, porém, ao invés da distribuição para os agricultores, serviu para fins econômicos, como favorecer empresas capitalistas para a retirada de madeira e mineração, bem como para o uso na agricultura e pecuária, o que causou a concentração da propriedade e do capital para poucos. Consequentemente, grande número de trabalhadores migrou para o estado de Rondônia em busca de melhores condições de vida para suas famílias, porém, nem todas foram beneficiadas devido à distribuição desigual de terra.

Além das dificuldades enfrentadas pelos colonos, os povos indígenas, moradores tradicionais em um período anterior à chegada dos não indígenas, foram os mais afetados com o processo de colonização de Rondônia e Ji-Paraná. Por sentirem ameaçados com a invasão de seus territórios, na tentativa de defendê-lo, houve muitas mortes, principalmente dos povos indígenas. Esse contato ocasionou uma série de situações negativas para os indígenas, como a perda dos territórios, a aquisição de doenças desconhecidas, a exploração da força de trabalho, redução populacional e a extinção de povos inteiros.

Durante a década de 1980 e 1990, Cowell e Rios (1990) produziram um documentário sobre a colonização de Rondônia. Abordaram diversos percalços ocorridos, como a deficiência na distribuição de terras pelos Projetos de Colonização, em que grande número de lotes ficou desprovido de fontes hídricas. Outro fator desfavorável foi a ausência da análise da fertilidade dos solos, pois algumas regiões eram inférteis para a agricultura e pastagem.

Um percentual dos colonos foi obrigado a abandonar os lotes inférteis e sair em busca de trabalho de meeiro ou trabalhador em fazendas para prover o sustento da família. As terras improdutivas foram adquiridas por fazendeiros, e através de recursos financeiros e incentivos fiscais, fertilizaram os solos com produtos químicos, ou destinaram as áreas para especulação fundiária.

A principal mensagem do documentário consiste em problematizar a destruição da floresta amazônica. Esta levou séculos para se consolidar em grande porte, as árvores frutíferas produziram milhares de frutos, e em tempos anteriores, promoveram o sustento de povos indígenas e animais. Após a colonização de Rondônia, em poucas décadas, milhares de árvores foram cortadas e dizimadas em cinzas. Com o advento da produção capitalista na região, além da

expropriação violenta dos índios, ainda degradou o meio natural em que antes os animais e os povos da floresta retiravam seu sustento sem agredi-lo.

No que tange o contato entre indígenas e não indígenas por viés da colonização, muitos “Magotes de índios expulsos de seus territórios perambulavam pela mata, sem paradeiro. Para qualquer lado que se dirigissem deparavam com grupos de caucheiros, balateiros, seringueiros, prontos a exterminá-los” (RIBEIRO, 1996, p. 37).

A aquisição de doenças antes não conhecidas, que vieram juntas com a colonização deixou os povos indígenas vulneráveis, pois as enfermidades de seu conhecimento eram tratadas com a medicina da floresta³ e as doenças novas ainda não eram tratadas, pois a aquisição de conhecimentos se constituía por meio de observações, experimentos, tentativas e erros, o que demandava tempo.

O contato produziu uma mudança no modo de vida tradicional indígena. Na perspectiva de Dias e Secchi (2015) há mais de quinhentos anos as sociedades indígenas foram espoliadas pelo modelo colonial, expressa por meio da colonialidade que imperou um modelo econômico, político, cultural sobre um padrão de poder e de saber apresentados como universais.

Como em todo processo de trocas culturais, os índios agregaram à sua cultura elementos da tradição do outro - vestimentas, alimentos industrializados, medicamentos, luz elétrica, dentre outros e os não indígenas também aderiram componentes da cultura indígena. Porém, nessa troca, o olhar e a cultura do colonizador predominaram sobre o modo de vida indígena.

Conforme Batalla (1989) as estruturas de dominação e ideologias que estão presentes desde o processo colonial refletem na organização atual da sociedade, pautam-se numa visão hierárquica em que certos traços são utilizados para localizar os grupos e indivíduos. Os grupos privilegiados socialmente herdaram a riqueza e o poder, para isso, justificam essa suposta superioridade como um resultado natural e necessário perante as diferenças sociais.

Quijano (2005) contribui no entendimento de que a partir de uma jogada europeia pensaram estratégias de colonização para a América, constituindo neste

³Remédios feitos a partir do uso de plantas do mato que pertenciam ao repertório de saberes indígenas adquiridos ao longo dos anos.

local a primeira identidade da modernidade (de acordo com as ideias do colonizador), que se estendeu a um padrão de poder de vocação mundial de dominação do capitalismo e do eurocentrismo. Para isso cunharam o conceito de raça, de diferença entre os conquistadores e os povos indígenas da América.

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.⁴

Mesmo após a independência das colônias americanas subordinadas por um extenso período sob o jugo europeu, essas não ficaram plenamente “livres” e persiste até os dias de hoje os resquícios da exploração por meio da colonialidade do saber, do ser e do poder. A classificação social da população mundial perante a noção de superioridade/inferioridade, raça superior/inferior ainda prevalece na construção mental da sociedade contemporânea. As relações desse período perduram através do controle político e econômico, cultural e social. Esse poderio hegemônico não foi atribuído somente os países da América, mas a nível mundial.

Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 107).

Apesar de a Amazônia ser constituída por diversos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas) há uma predominância dos saberes e poderes da classe dominante considerados de maior relevância social. Nessa perspectiva, o contexto atual do estado de Rondônia e do município de Ji-

⁴ Id., 2002, p. 04.

Paraná, mesmo com uma presença indígena acentuada, prevalecem os saberes eurocêntricos como um padrão a ser seguido, enquanto os saberes tradicionais são subjugados em segundo plano, como inferiores ou de menor relevância social.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado que suprimiram outras memórias e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência gera. (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Com o intuito de explorar os povos tradicionais, desde o início da colonização da América, os europeus (principalmente países como Portugal e Espanha) associaram o trabalho sem remuneração com raças dominadas, considerando-as como inferiores. Quem exercia o trabalho não pago ou não assalariado pertenciam a raças dominadas e inferiores. Nas primeiras décadas de colonização da América ocasionou um vasto genocídio, grande número de indígenas eram usados como mão de obra descartável e obrigados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005).

A cidade de Ji-Paraná, o estado de Rondônia, bem como todo o território pertencente à nação brasileira tem sua história marcada pela presença indígena bem antes da colonização europeia. Para que uma “nova população” se constituísse em Ji-Paraná, houve um processo de extermínio de muitos indígenas. Não podemos perder de vista o direito dos povos originários. De acordo com a indígena Taukane, pertencente ao povo Kurâ-Bakairi “[...] nós temos que ser considerados como nós devemos ser: dono da terra, a terra tem dono”. (TAUKANE, 2016).

Diante da conjuntura apresentada brevemente, consideramos pertinente desenvolver um estudo em escolas públicas urbanas de Ji-Paraná para investigar se o currículo e a prática pedagógica contemplam o estudo da história e cultura dos povos indígenas, no sentido de desconstruir a hegemonia dos saberes eurocêntricos, ou se ao inverso, legitimam os saberes pautados em uma única cultura colonialista.

O CURRÍCULO DAS ESCOLAS E A LEI Nº 11.645/2008

Os conhecimentos científicos eurocêntricos são considerados universais, e a partir desses estudam-se as outras culturas com o olhar do ocidental moderno, em consequência, ocultam-se as demais experiências de expressão cultural, assim se fundamenta as ciências sociais (LANDER, 2005). Consoante com a ideia de Castro-Gómez (2005) as ciências sociais legitimam a exclusão e o disciplinamento de quem não se ajusta às representações necessárias para a implantação de políticas de modernização.

Como já citamos anteriormente, o estado de Rondônia possui uma rica diversidade cultural formada pelos povos indígenas, remanescentes quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, ainda constituída por pessoas providas de diversas regiões do Brasil. Ao mencionar o município de Ji-Paraná, de acordo com Kuzma e Neves (2014) mesmo com a presença de dois povos indígenas no município, os e as docentes possuem conhecimentos insuficientes sobre a história e cultura indígena. Isso corrobora com que as escolas pouco contribuam para os e as estudantes apropriem de saberes sobre a diversidade local e regional por meio da prática curricular.

Abrimos um parêntese para mencionar que além da temática dos povos indígenas e afro-brasileiros, há outros temas relevantes que merecem destaque e ainda não foram estudados ou inseridos no currículo escolar com veemência. Questões emergentes como a situação dos pobres, prostitutas, gays, lésbicas, migrantes (como os haitianos) dentre outros, estão permeados por preconceitos e estereótipos, tanto pela sociedade como pelas leis governamentais que regem nosso país. Mas enfatizamos que nesse trabalho optamos pelo recorte temático sobre os povos indígenas.

O currículo da escola, ao abranger o ensino dos conhecimentos de caráter eurocêntrico e delegar em segundo plano os outros saberes, contribui para a perpetuação da colonialidade do poder, do ser e do saber hegemônico. Para reverter esse processo é necessário problematizar o currículo vigente e descolonizar a hegemonia monocultural do currículo, que exclui, ou relega a interculturalidade presente no contexto amazônico.

Em meio às principais decorrências produzidas pelos processos coloniais, destacamos a ação da colonialidade na prática curricular atual. Quando

há omissão do reconhecimento ou despreço pelos saberes tradicionais dos povos indígenas, classificados sem relevância científica, contribui com que a história e cultura indígena estejam ausentes ou pouco contempladas no currículo da escola como conteúdos de aprendizagens.

Destacamos que a Lei nº 9.394/1996 (Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) foi um avanço para o reconhecimento da diversidade e diferença existente no Brasil. De acordo com o artigo 26 dessa Lei, o currículo escolar já deveria abordar as características regionais e locais. Devido à dinamicidade da sociedade envolvente, quando necessário, o currículo deve acompanhar as mudanças da sociedade e refletir nos conteúdos de aprendizagem.

Após a conquista da LDB, houve alterações em alguns de seus artigos para complementar novas exigências e direcionar os conteúdos para a realidade do país. Na oportunidade, ressaltamos a redação dada pela Lei nº 11.645/2008, que alterou parte do artigo 26-A da Lei maior:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

O currículo escolar é composto por diversas áreas do conhecimento, e representa “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 17). Dessa forma, é imprescindível o papel dos movimentos sociais, formados por grupos subalternizados e excluídos de espaços da sociedade - negros, indígenas,

homossexuais, mulheres, dentre outros, para a conquista de direitos e espaço nas discussões que constituem o currículo escolar.

Segundo Silva (2012), durante a realização de encontros entre povos indígenas na Amazônia, houve reivindicações acerca da importância do reconhecimento das culturas indígenas pela sociedade não indígena, uma solicitação antiga para povos que almejam “[...] uma aproximação dos diversos segmentos da sociedade com a cultura indígena por meio da educação”⁵.

A publicação dada pela Lei nº 11.645/2008 surgiu em meio a diversas influências. Dentre outras contribuições, destacam-se as teorias pós-críticas do currículo. Estas questionam a vigência de um currículo produzido sob a ótica moderna, cujos pilares têm como ponto de referência a hegemonia dos valores do sujeito: europeu, masculino, branco, heterossexual, cristão e sem deficiência. Sustentam que há necessidade de maior visibilização curricular das diferenças de cunho étnico, racial e sexual presentes na sociedade (NEVES, 2013). Nessa perspectiva,

[...] as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (SILVA, 2003, p. 88).

Consideramos que a alteração do artigo 26-A da LDB dada pela Lei nº 11.645/2008 constitui uma política pública educacional conquistada pela luta incessante dos movimentos sociais. Ao abordar o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, espera-se combater o preconceito etno-racial com indígenas e negros. Porém, abordamos aqui que as leis por si só não são suficientes para intervir na realidade das escolas.

⁵ Ibid., p. 51.

Secchi (2007, p. 14) mencionou um verso do poema de Drummond de Andrade: “As leis não bastam; os lírios não nascem das leis”. De maneira semelhante, para Costa (2011, p. 60) “A legislação por si mesma não é suficiente para determinar realidades. Entretanto, do mesmo modo como pode preservar “tradições”, pode influir mudanças e instigar transformações”. Ainda,

É importante salientar que a Lei por si só não será capaz de sanar os problemas referentes ao preconceito que os povos indígenas sofrem, é importante estabelecer uma ligação entre estado/escola/sociedade a fim de garantir de fato a aplicabilidade da Lei nas instituições de ensino públicos e privados. O estado tem que dar subsídios financeiros e didáticos, a escola por sua vez deve trabalhar com um currículo que atenda a interculturalidade existente, e por fim a sociedade tem que colaborar no sentido de “aprender” e “apreender” esse conhecimento, utilizando-se dele no combate a discriminação (GARCIA, 2014, p. 04).

A homologação de uma lei não é suficiente para promover efeitos positivos no currículo da escola. As pessoas que dela fazem parte precisam “Compreender a importância e a urgência de se ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sem promover a hierarquização dos saberes, é o desafio que ainda precisa ser enfrentado, na perspectiva de se decolonizar o currículo escolar” (MARQUES, 2014, p. 560).

Com a proposta de estudo almejada, no que se refere à presença da colonialidade ou interculturalidade no ensino da história e da cultura indígena, no recorte estabelecido da Lei nº 11.645/2008, espera-se colaborar com a escola no sentido de provocar professoras e professores sobre sua prática pedagógica em relação à referida lei. Esperamos instigar que o currículo e a prática pedagógica, por meio da lei (na hipótese do não dito), aborde a interferência da colonização de Ji-Paraná para os povos indígenas, e ainda fomentar a necessidade de que a cultura indígena local seja abordada como conteúdos de aprendizagens, com vistas à prática de um currículo intercultural.

Para alcançar os objetivos estipulados nesse estudo, pretendemos realizar entrevistas com docentes (1º ao 5º ano); atividades com estudantes (4º e 5º ano) e ainda analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Temos o intuito de analisar os conhecimentos das e dos docentes e de estudantes sobre os

povos indígenas e ainda constatar se o PPP considera a realidade cultural local e as vozes da comunidade e se é contemplado na prática pedagógica da escola.

Considerações

Diante da intenção desse trabalho, que consistiu em realizar uma amostragem breve da pesquisa de mestrado intitulada “Descolonizar a escola: evidências e ausências da Lei nº 11.645/2008 (história e culturas indígenas) na rede pública de Rondônia”, expusemos um panorama das discussões desenvolvidas durante a escrita da dissertação de mestrado.

Para a pesquisa em questão, é necessário desenvolver um estudo sobre a ação do colonialismo europeu eurocêntrico sobre os povos da América, que perdura na atualidade por viés da colonialidade, ou seja, faz-se presente no controle político, econômico, social e cultural. O domínio colonial hegemônico criou uma estrutura capitalista em nível mundial, que implantou a ideia de raça superiores e inferiores para exercer um controle universal sobre os povos.

Consideramos ser de fundamental importância contextualizar o recente processo de colonização do estado de Rondônia e do município de Ji-Paraná, para verificar os impactos para os povos indígenas, bem como os reflexos desse contexto histórico para a atual prática pedagógica nas escolas públicas do município citado. Ainda desenvolveremos uma discussão acerca dos antecedentes históricos que levaram à redação dada pela Lei nº 11.645/2008, trazendo contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros para a conquista dessa política pública.

O auge da pesquisa consiste em realizar um estudo de caso em escolas públicas de ensino fundamental do município de Ji-Paraná, Rondônia, de 1º ao 5º ano, com o intuito de investigar a prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da história e cultura indígenas, de acordo com o que preconiza a Lei nº 11.645/2008. Para isso, desenvolveremos rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas com professoras e professores, e um diálogo com estudantes acerca de seus conhecimentos sobre os povos indígenas.

Após a coleta de informações, além da análise da prática pedagógica em escolas públicas, referente à implantação da Lei nº 11.645/2008, pontuaremos

algumas medidas, que a nosso ver, podem contribuir com a escola na expectativa de descolonizar algumas práticas colonialistas e caminhar para a vivência de um currículo mais intercultural.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BATALLA, Guillermo Bonfil. **México Profundo**: Una civilización negada. Ciudad de México: Editorial Grijalbo S. A., 1989.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 14 mar. 2016. Cap. 6, p. 80-87.

COWEL, Adrian; RIOS, Vicente. **Nas cinzas da floresta**. Direção Adrian Cowel e Vicente Rios, 52 min. Produção Verbo Filmes/Cit. 1990.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DIAS, Patrícia; SECCHI, Darci. **Povos Indígenas na América Latina: autonomia e educação intercultural para a decolonialização do saber**. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri (org.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Cuiabá: MERIREU, v. 12, n. 1, 2015.

GARCIA, Gesse Ricardi Batista. **O conhecimento na luta contra o preconceito: refletindo contribuições dos povos indígenas para a formação da sociedade**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL, 7., 2014, Vilhena, RO. **Anais...** Vilhena, RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2014.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUZMA, Juliana Martins; NEVES, Josélia Gomes. **O conhecimento docente a respeito da lei 11.645/2008 em escolas públicas de Ji-Paraná-RO**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL, 7., 2014, Vilhena, RO. **Anais...** Vilhena, RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2014.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 14 mar. 2016. Cap. 1, p. 08-23.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar**. In: Revista Educação Pública. v. 23, n. 53/2, maio/ago. Cuiabá, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 14 mar. 2016. Cap. 3, p. 33-49.

MINDLIN, Betty; DIGÜT, Tsorabá; SEBIROP, Catarino e outros narradores Gavião. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolén de Rondônia**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; Editora Terceiro Nome, 2001.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**: SP. 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>>. Acesso em: 17 out. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 14 mar. 2016. Cap. 9, p. 107-130.

_____. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos

Rumos, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, ano. 17. n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em:
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/183/showToc>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n. 1, 2007.

SILVA, Amizael Gomes da. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: Geográfica Editora Ltda, 1998.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidades etinorraciais e a política educacional em Pernambuco**: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular. Orientadora Janete Maria Lins de Azevedo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SOUZA, Murilo M. O. de; PESSÔA, Vera Lúcia S. **A Contra-Reforma Agrária em Rondônia: colonização agrícola, expropriação e violência**. In: V Encontro de Grupos de Pesquisa: Agricultura, Desenvolvimento Regional e Transformações Socioespaciais. UFSM. 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/1/Murilo%20Mendonca_NEAT-UFU.pdf>, Acesso em: 05 mar. 2014.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. Entrevista [04 out. 2016]. Entrevistadora: Armelinda Borges da Silva. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. 2016.

DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA DO CHUMBO POCONÉ - MT

Bruna Maria de Oliveira¹

Suely Dulce de Castilh²

Introdução

Essa pesquisa desenvolveu-se numa comunidade Quilombola situada no estado de Mato Grosso na Região de Poconé. Essas comunidades estão espalhadas por várias regiões brasileiras e surgiram ao longo da história da colonização do Brasil, precisamente a partir da vinda dos negros como mão de obra escrava.

A princípio as comunidades quilombolas se constituíram no período colonial, também denominado de período escravocrata. Ao chegarem ao Brasil na situação de escravizados, milhares de homens e mulheres africanos sentiu suas vidas modificarem severamente. No entanto, esses negros escravizados, na tentativa de criar uma sociedade alternativa àquela imposta a eles, resistiram e abrigavam-se em quilombos, local denominado pelos negros como refúgio ou esconderijos de fugas. Desses quilombos surgiram comunidades baseadas em experiências de sobrevivência social (FREITAS, 1984).

Segundo Munanga (2001) a palavra quilombo é seguramente originária dos povos de línguas bantu (Ki-lombo, aportuguesado Qui-lombo), no Brasil, seu significado tem a ver com alguns povos bantu trazidos e escravizados no país, no entanto para o referido autor a formação dos quilombos se estende a um conteúdo político e militante.

¹Mestre em Educação. Pesquisadora e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ (GEPEQ).

²Professora 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 (GEPEQ).

A condição política na formação dos quilombos coloca em relevo a luta do negro em busca do seu próprio caminho que não se limitou apenas ao período escravocrata, de um modo geral, os territórios quilombolas formaram-se também pós abolição, a partir de doações, compras ou terras conquistadas por meio da prestação de serviços (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, entende-se que as comunidades quilombolas estão vinculadas a uma identidade coletiva, com referência histórica comum e valores compartilhados, ou seja, são núcleos de resistência contemporâneos³ (CASTILHO, 2011). Dados do ano de 2016 evidenciam que no território brasileiro são 2.849 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Em consequência a essa expansão de comunidades quilombolas no país, o número de escolas nesses territórios apresenta uma expressividade relevante. Segundo o Censo 2014, elas somam 2.422 (duas mil quatrocentos e vinte e duas) unidades escolares entre rurais e urbanas (BRASIL, 2014).

Proporcionalmente ao número de escolas quilombolas, cresce também, a quantidade de matrículas nessas instituições. O Censo 2014 aponta que, hoje no Brasil, são cerca de 239.975 (duzentos e trinta e nove mil e novecentos e setenta e cinco) estudantes matriculados em escolas quilombolas rurais e urbanas, no nível básico de ensino (infantil, fundamental e médio) (BRASIL, 2014).

Diante dessa conjuntura, a educação quilombola tornou-se uma necessidade para os estudantes quilombolas. Contudo, houve muitos debates que a fomentaram, cujo cunho formalístico foi potencializados pelas discussões sobre a diversidade cultural, organizados entre os movimentos sociais e poderes constituintes.

Um fruto dessas discussões foi a aprovação em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº. 10.639/2003, que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as escolas do país. Aprovação da referida Lei culminou na emergência de construir um currículo que atenda as suas deliberações, para isso, em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 01/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apesar das referidas conquistas, o texto da Lei 10.630/2003 e a Resolução CNE/nº 01/2004 não fazem referência aos quilombos, no entanto, indubitavelmente, foram de grande valia para educação escolar quilombola.

Pensando nas especificidades da educação escolar quilombola, as reivindicações e os debates sobre a diversidade no campo da política educacional ocorridos na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília, em 2010, resultaram em uma das maiores conquistas educacionais para os quilombolas, ou seja, a inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. O art. 41 da referida resolução diz:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 13).

Doravante, isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola deve estar consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, conseqüentemente, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola deve ser referência de valores sociais, culturais, históricos das comunidades, ou seja, um espaço de diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito a terra e ao território (ONOFRE, 2014).

Com a necessidade de fomentar uma educação voltada especificamente para esse grupo social que o presente artigo se objetivou, com a finalidade de evidenciar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quilombola Nossa Senhora Aparecida considera as especificidades culturais, sociais e identitárias da comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT.

Como compêndio, será utilizado ao longo da pesquisa o texto-referência Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola de 2012, até porque este texto-referência subsidia essa modalidade de Ensino, constituída diante de muitas reivindicações na qual busca atender especificidades dessas comunidades segregadas.

Diante dessa problemática, procurou-se com este artigo responder a seguinte questão: Como o PPP da escola quilombola Nossa Senhora Aparecida considera as especificidades culturais, sociais e identitárias da comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT?

Didaticamente, o presente texto está organizado em cinco partes: Introdução, que apresenta a problematização do tema, o objetivo e a pergunta de pesquisa; a segunda parte descreve a comunidade do Chumbo e os caminhos metodológicos para coleta de dados; na terceira parte delinea alguns conceitos importantes sobre currículo e PPP na educação quilombola; seguido pela análise do PPP da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, e; por fim, na última parte, são tecidas considerações finais do artigo.

Lócus de pesquisa e os caminhos metodológicos

Localizada na área Rural, a comunidade quilombola do Chumbo, encontra-se as margens da rodovia Adauto Leite no Km 16, em Poconé-MT. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005, atualmente é composta por 380 famílias.

A memória coletiva dos moradores evidencia que o território do Chumbo foi adquirido mediante a compra do fundador da comunidade, Manoel Metelo, descendente de escravizados que habitavam a região.

Com cerca de 150 anos, Chumbo possui em sua infraestrutura: a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida; a Creche Vovó Teófila; uma Agência dos Correios, Programa Saúde da Família (PSF) e o Centro Comunitário. Na comunidade há também comércios como mercados e padarias.

A principal fonte de renda dos moradores são os empregos oferecidos nos comércios locais, órgãos públicos, fazendas e garimpos situados nas

redondezas. Algumas famílias são beneficiárias dos programas sociais oferecidos pelo governo Federal, como o programa Bolsa Família.

A escola municipal Nossa Senhora Aparecida, o lócus dessa pesquisa, está localizada na comunidade quilombola do Chumbo e atende do 1º ao 9º ano no sistema seriado. Em seu quadro docente conta com 20 (vinte) professores, sendo oito (08) efetivos, onze (11) interinos e uma (01) professora em permuta. Dos professores atuantes treze (13) estão em sala de aula, dois (02) como apoio pedagógico, um (01) na função de coordenação escolar e outro (01) na função da direção escolar (PPP/EMNSA, 2015).

Segundo a direção, na escola existem professores e funcionários quilombolas. Atualmente, a coordenadora é quilombola e já exerceu o papel de diretora no ano de 2012. Conforme o diretor, 90% (noventa) dos educandos atendidos possui descendência quilombola. A Escola Nossa Senhora Aparecida é o principal destino educacional para os estudantes da redondeza, por isso, atende um grande número de quilombolas, assentados e filhos de trabalhadores rurais oriundos das fazendas circunvizinhas. Entre as comunidades quilombolas estão: Campina de Pedra, Água Vermelha, Campo Limpo, Laranjal e Jejum.

A escola conta com sala de professores, sala de informática (no período pesquisado a referida sala não estava funcionando), banheiros, sala da coordenação, professores, sala de vídeos, refeitório e uma quadra de esporte coberta.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a qualitativa de cunho etnográfico, proposta por Geertz (2008). Para o autor a etnografia tem intuito de interpretação das culturas do ponto de vista das pessoas inseridas no processo. Para isso é necessário realizar uma descrição densa, que é:

[...] multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas; primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico, escrever seu diário. Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito, [...] escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 07).

Os principais instrumentos utilizados para a coletas de dados foram: observação da estrutura da escola, análise documental e entrevistas semiestruturadas com o diretor e a coordenadora da escola municipal Nossa Senhora Aparecida.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental se constitui numa técnica importante para a abordagem de dados qualitativos, revelando informações novas ou não sobre um determinado tema ou problema, contribuindo para a validação da pesquisa. Nessa perspectiva, foi analisado o PPP da escola municipal Nossa Senhora Aparecida, no intuito de evidenciar como o PPP da escola quilombola considera as especificidades culturais, sociais e identitárias da comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT. Os questionamentos fomentadores dessa análise foram: O PPP apresenta relevância no âmbito da educação quilombola? O PPP apresenta alguma relação que condiz com as diretrizes curriculares nacionais para educação quilombola?

As observações foram realizadas a fim de conhecer a estrutura da escola. Já as entrevistas semiestruturadas com o diretor e a coordenadora da escola ajudaram a traçar um panorama de como a educação quilombola está assentada na escola pesquisada. As coletas de dados foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2016. As análises desse trabalho estão baseadas nas técnicas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

O currículo e a educação quilombola

A educação escolar quilombola por muitos anos esteve diluída na educação do campo, no entanto, a pressão dos movimentos sociais potencializou a conquista de um espaço próprio para essa modalidade de ensino e consequentemente intensificou as reflexões para construção de um currículo não hegemônico, ou seja, conhecimentos e práticas contextualizadas com a dinâmica social do quilombo.

Quando se pensa em currículo deve-se entendê-lo como os caminhos percorridos pela escola, tal dimensão, suscita reflexões cada vez mais frequente em estudos acadêmicos, na formação de professores e propriamente na escola.

Para Silva (1999) é impossível pensar um currículo no simples viés de conceitos técnicos de como ensinar. O conhecimento corporificado no currículo é um espaço de poder, segundo o mencionado autor,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

Nesse sentido, o currículo escolar contribui para moldar quem somos e precisa refletir sobre as ações que cercam o ensinar e aprender. No entanto, um currículo que não é gestado de maneira contextualizada acaba por não atender os anseios da comunidade que atende.

A escola, dando mais um passo, com seus programas carregados de informações sistematizada, pode fazer com que o sujeito aprenda essa informação sem que tenha significado para ele, ou sem que lhe proporcione tudo o que lhe deveria. A aprendizagem, passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem adquire, o que significa que ilumina algo novo, faz de outra forma ou com tipo de compreensão mais profunda o que já se conhece por experiências (SACRISTÁN, 2002, p. 211).

Nessa perspectiva, para o autor supracitado, não se ensina e aprende de qualquer maneira, as ações do ensinar devem estar refletidas sobre as proposituras do quê? do como? e para quem se ensina?

Desse modo, o currículo deve ter significado concomitantemente entre o real e o prático, ou seja, para além de proporcionar um sentido a quem aprende, deve ser dar um sentido para a informação proporcionada (SACRISTÁN, 2002).

Assim, não se pode esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, por isso deve ser uma construção refletida por todos os educadores. Nesse sentido, ter um currículo escolar que represente as especificidades e singularidades do seu contexto, possibilita identidade que corresponde a comunidade.

Nessa perspectiva, as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola apontam para um currículo diferenciado e inovador, os eixos norteadores do currículo são:

- a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição (BRASIL, 2012, p. 17).

O currículo na educação quilombola, portanto, deve salientar os valores e projeto de sociedade e de sujeito que o grupo quer. A proposta é dar visibilidade a história e cultura desses grupos que foi esquecida e banalizada pelas relações de poder.

Discutir uma concepção de conhecimento para os quilombolas é pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder para que determinados grupos continuem a outorgar (BRASIL, 2006, p. 152).

Outrora, se entender o currículo como um conjunto de ações escolares,

consequentemente deve-se compreender que o PPP é também um ato fundamental para considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, portanto, na próxima seção desvelar-se-á os resultados apurados.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA

Ao pensar em uma educação de qualidade é deveras salientar como o ato de planejar é fundamental para essa ação, neste escopo, a função norteadora do PPP está intimamente articulado ao compromisso e interesses reais coletivos e pedagógico por definir as ações educativas e necessárias à escola (VASCONCELLOS, 2005). Em suma, é um documento que tece as estratégias da escola.

Dentro dos espaços escolares, o PPP, desenha-se como a sistematização de um planejamento participativo, definindo as ações educativas que serão norteadas durante o processo educacional da unidade de ensino (VASCONCELLOS, 2005).

Para Mello (2004) no PPP escolar estão contidas duas faces indissolúveis. Primeiro é o político, por estar associado a compromissos sociopolíticos, e a interesses verdadeiros e coletivos da comunidade, quanto à formação de cidadãos para a sociedade. Por outro, é o pedagógico, porque por meio dele são definidas as ações educativas e demais características essenciais às escolas.

Por esse panorama, pode-se considerar que o PPP de uma escola quilombola deve ser um instrumento pedagógico de interesse coletivo de um grupo, como por exemplo a comunidade que a escola atende. Para isso, as diretrizes assinalam que ele deve ou pelo menos deveria se pautar em:

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados

colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etno-desenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012, p. 7).

Inegavelmente, a elaboração do PPP deve mobilizar a comunidade como sujeitos na construção deste documento, valorizando suas experiências e saberes. A invisibilidade e o silenciamento da cultura e história negra e quilombola no documento, fragiliza os modos de pensar a educação quilombola de qualidade, já que a visão eurocêntrica e excludente persiste em seus currículos (CASTILHO, 2011).

Para Castilho (2011, p. 163) o currículo é uma “construção cultural, um modo de organizar práticas educativas, tendo em vista relações significativas que envolvem poder, identidade, conhecimento, resistência e conflito. Ele também instaura silenciamento, negações e exclusões”.

Nesse sentido, o PPP da escola municipal Nossa Senhora da Aparecida demonstrou consistência, apesar de não contextualizar a educação quilombola de modo específico, evidenciou a propositura de um currículo incorporado com as práticas cotidianas, ou seja, de intenções em desenvolver a educação que esteja próxima a realidades dos seus educandos.

A Escola propõe em sua proposta pedagógica inserir a cultura, a vivência e a economia presente na vida de nossos educandos, desenvolvendo ainda em seu currículo temas que reforçam a vivência no campo. Esses temas serão desenvolvidos durante as aulas e também através de oficinas,

seminários e culminância de experiências vividas no campo (PPP/EMNSA, 2015, p. 10).

Além disso, a escola municipal Nossa Senhora de Aparecida propõe como filosofia: “Desenvolver uma Proposta Pedagógica voltada para formação crítica, participativa e solidária dos educandos, partindo de sua própria origem, integrando-se em seus direitos e deveres, capaz de respeitar as diferenças em um processo atuante de transformação social” (PPP/EMNSA, 2015, p. 12, grifo das autoras).

Nessa perspectiva, considera-se que ao propor o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para criticidade, deveres e direito “partindo de sua própria origem” a escola se compromete aos pressupostos da educação contextualizada proposta nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Art. 1

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

Art. 7

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas (BRASIL, 2012, p. 3-5).

No que condiz ao artigo 8 da referida diretriz “garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004” (BRASIL, 2012, p. 6). O PPP da escola Nossa Senhora Aparecida avança ao propor em um dos seus objetivos que a lei seja cumprida, para essas ações, a escola se utiliza de conteúdos e projetos que buscam envolver toda clientela escolar com enfoque na diversidade étnica e cultural especificando a descendência quilombola presente na comunidade.

[...] o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO; 2007, p. 217).

Para Munanga (2005) a história das comunidades negras não interessa apenas aos negros, interessa também aos brancos e de outras descendências étnicas, pois ao receberem uma educação arraigada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essas histórias e memórias contribuíram na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Segundo o PPP da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida os conteúdos da cultura negra e quilombola estão presentes principalmente na área de ciências humanas, tendo como princípio, enfatizar a pluralidade cultural focando a cultura afrodescendente, a descendência quilombola, vivência do campo (PPP/EMNSA, 2015). Dentre os conteúdos do 1º ao 9º ano estão:

- Indivíduo, comunidade e memória: grupo de convivência, identidade, memória.
- Identidade cultural: Lugar e cultura, grupos étnicos, diversidade cultural, tradições populares, conquistas do território, escravização indígena, agricultura familiar e tradição agrícola, afrodescendente.
- Terra e cidadania
- Cidadão do campo: Conquistas dos povos do campo, terra, moradia, sustentabilidade, agricultura familiar (PPP/EMNSA, 2015, p. 36).

Embora muitas ações pedagógicas estejam envoltas ao PPP da escola, em suma, notou-se com as observações e entrevistas que a educação escolar quilombola nesta unidade de ensino está em processo de construção. Os testemunhos evidenciam que mudanças estão ocorrendo e o “ PPP da escola, ele reza muitas coisas da área remanescente de quilombos, das comunidades

tradicionais [...] E agora tem muitas coisas que precisam ser reformuladas porque hoje, com a modernidade, coisas novas, modificadas e que tem que ser contribuído no PPP da escola”. Como mencionado pelo Diretor da escola do Chumbo, na entrevista realizada em março de 2016. O mesmo diretor acrescentou “porque a minha vontade já era mudar matriz curricular, mudar horário de funcionamento. Até mesmo por causa dos transportes, por causa dos alunos. Mudar matriz curricular, fazer tudo diferenciado”. A coordenadora da escola também acredita nesse avanço, ainda que lento.

Eu acho que aqui ainda está engatinhando. Querendo engatinhar. [...] A gente está tentando mudar essa realidade. Inclusive esse ano eu estou conversando bastante com Maria Conceição que está mais por dentro do que eu, ela está me dando um pouco de suporte teórico, até pra eu estar exigindo dos professores. Então estou tentando colocar um pouco nessa linha, porque até então, hoje, é obrigatório estar no currículo escolar[...]...está com essa temática aí. Então nós temos projetos, nosso PPP é pouco voltado pra essa educação quilombola. E estamos aí, tentando! (Coordenadora da escola do Chumbo, entrevista realizada em março de 2016).

É importante ressaltar que um currículo escolar coerente à educação escolar quilombola não significa abandonar os conteúdos bases das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mas sim, aproximar as realidades dos estudantes com seu ambiente de estudo e, assim, refletir sobre sua história e seu mundo.

Nessa conjuntura, o desafio do projeto pedagógico escolar é estabelecer relações entre as culturas universais e locais. Para Sacristán (2002) é necessário um equilíbrio entre o que está próximo ao sujeito e o que está distante, ou seja, uma articulação entre conhecimento local e científico.

Considerações

O presente estudo permitiu evidenciar como a educação quilombola está sendo pensada na escola municipal Nossa Senhora Aparecida, com o intuito de descortinar como o PPP da referida escola considera as especificidades

culturais, sociais e identitárias da comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT.

De acordo com os resultados apresentados pôde-se analisar que o PPP da escola Nossa Senhora Aparecida acentua proposituras significativas de currículo incorporado à comunidade, de forma que as suas ações Pedagógicas contemplem os pressupostos da educação contextualizada proposta nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, bem como, um avanço significativo ao propor ações ao cumprimento da Lei 10.639/03, que permitem aos estudantes conhecer sua história e reconhecer e valorizar sua cultura.

Dessa forma descolonizar o currículo tradicional para que a história das comunidades negras seja visibilizada, de tal maneira que os quilombolas se tornem protagonistas no processo político-pedagógico dessa modalidade de ensino.

Porém, mesmo percebendo as melhorias na construção do PPP e na introdução do currículo voltado a história/cultura afrodescendente, ainda existem lacunas nas maneiras de construir a educação escolar quilombola na região de Poconé-MT. De um modo geral, a educação escolar quilombola vem acontecendo nas comunidades quilombolas a passos lentos, considerando pouco suas especificidades e predominando no currículo a visão eurocêntrica e urbana de educação. Além disso, ainda há muita carência na formação de professores que atuam em escolas quilombolas.

Portanto, apesar de todos os esforços empreendidos pelos profissionais da educação é necessária maior conscientização por parte da escola em instituir uma educação totalmente contextualizada e significativa que contemple todos os atores do processo.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o reconhecimento da identidade quilombola, tal como facultar novas discussões e ferramentas intelectuais e, concomitantemente, ações políticas para Educação Quilombola.

Referências

ARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.

BRASIL, INEP. **Censo escolar da educação básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____. **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas**. Programa Brasil Quilombola, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília. 2006.

_____. **Resolução CNE/CP Nº. 1 de 17 de Janeiro de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Acessado em 28/07/2016.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 28/07/2016.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**. Poconé, 2015.

FIABANI, A. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. **Identidade!** São Leopoldo, v.18 n. 3, 2013, p. 345-356.

FREITAS, D. Palmares. **A guerra dos escravos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1974.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora S.A., 2008.

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

MELLO, G. R. N. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação. Brasília-DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Origem e histórico dos quilombos em África. In: Moura, C. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

ONOFRE, J. A. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PARÉ, M. L; OLIVEIRA, L. P. de; VELLOSO, A. D'A. A educação para quilombolas: Experiências de São Miguel dos pretos em Restinga seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultural global**: as experiências da cidadania. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento- Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO INSTITUTO NOSSA SENHORA DO CALVÁRIO EM GUAJARÁ-MIRIM

Cleicinéia Oliveira de Souza¹

Nilce Vieira Campos Ferreira²

Este estudo volta-se para a formação das moças no Colégio Nossa Senhora do Calvário Vale do Guaporé, cuja proposta foi investigar a história da educação feminina no Colégio Nossa Senhora do Calvário, na cidade de Guajará-Mirim que pertencia ao estado do Mato Grosso até o ano de 1943³. Em 1935, o nome da Instituição foi alterado para Instituto Nossa Senhora do Calvário e foi denominado assim até o ano de 1976.

No intuito de investigar o Colégio Nossa Senhora do Calvário, instituição de formação de professoras, notamos que esse foi um período no qual a comunidade rural não encontrava acesso à alfabetização. Vários motivos interferiam no acesso de estudantes às escolas na região do Vale do Guaporé, entre eles, podemos citar: a) o fato de que as famílias não possuíam recursos financeiros suficientes; b) essas famílias acreditavam que não possuíam a cultura considerada compatível com o ingresso no cenário educacional; c) os alunos não possuíam meios de acesso às poucas escolas existentes, entre outros fatores.

¹Mestra em Educação pela UFMT/Cuiabá/MT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero.

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

³A cidade de Guajará-Mirim pertencia ao estado de Mato Grosso até 13 de setembro de 1943. Para criação do Território Federal do Guaporé foram desmembradas partes das terras antes pertencentes ao estado do Amazonas: Labrea, Porto Velho e as que pertenciam ao estado de Mato Grosso: Santo Antônio do Alto Madeira e Guajará-Mirim que passaram a fazer parte do Território Federal do Guaporé, quando o Presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 5.812. O atual estado de Rondônia recebeu outras nomenclaturas no decorrer do tempo. A partir de 17 de fevereiro de 1956, o Território Federal do Guaporé foi denominado Território Federal de Rondônia em homenagem ao Sertanista Brasileiro Cândido Mariano da Silva Rondon. Em 22 de Dezembro de 1981 foi criado o estado de Rondônia.

Lembramos ainda que no período em estudo, as escolas também eram escassas e apenas os mais abastados tinham acesso a ela.

Poucos estudos foram realizados a respeito da história da educação da mulher no Vale do Guaporé e os estudos referentes à educação da mulher no estado de Rondônia são quase inexistentes. Interpretar a trajetória dessa escola de educação feminina constitui, portanto, uma oportunidade para sistematizar e analisar as formas utilizadas, diretrizes adotadas pelo Bispo Católico Dom Francisco Xavier Rey⁴ para implantar essa formação, segundo suas concepções, na inóspita e distante localidade dos centros urbanos Guajará-Mirim. Ponderamos que, de modo geral, a fundação do Colégio Nossa Senhora do Calvário – CNSC - foi motivada por diferentes motivações e fatores que atendiam às políticas educacionais e evangelizadoras em consonância com os interesses da Igreja à qual se filiava Xavier Rey.

O recorte temporal foi delimitado entre os anos de 1932 a 1976, pois a construção do CNSC teve início em 1932, a partir do contato estabelecido por Xavier Rey com as moças que frequentariam a escola. No ano seguinte, em 1933, ocorreu a inauguração da Escola Santa Terezinha. Logo após, passou a denominar-se Colégio Nossa Senhora do Calvário e no ano de 1935 foi denominado Instituto Nossa Senhora do Calvário de Guajará-Mirim - INSC. O Instituto permaneceu em funcionamento até os anos de 1976 quando encerrou suas atividades. Hoje o Instituto atende pelo nome de Mosteiro Nossa Senhora do Seringueiro e abriga monjas⁵ que vieram do mosteiro da virgem da cidade de Petrópolis do estado do Rio de Janeiro.

⁴Dom Francisco Xavier Rey: Bispo francês que iniciou o processo de escolarização no Vale do Guaporé. Ao visitar as famílias ribeirinhas do Vale do Guaporé, ele percebeu que aquela população era praticamente analfabeta e queria escolas para seus filhos. Com isso uniu os princípios de escolarização e evangelização ao fundar uma escola de formação de professoras com o nome inicial de Santa Terezinha na cidade de Guajará-Mirim no estado do Mato Grosso em 1933. Ao longo dos anos, fundou outras várias escolas para que as alunas formadas no colégio Nossa Senhora do Calvário pudessem exercer o magistério, propagassem e difundissem os princípios católicos e calvarianos pelo Vale do Guaporé.

⁵As monjas são freiras que vivem enclausuradas em um mosteiro dedicando-se à vida religiosa.

Metodologicamente, munimo-nos de pesquisa documental, iconográfica e de fontes coletadas na imprensa oficial brasileira, com a intenção de dialogar com a bibliografia pertinente ao estudo.

Para realização da pesquisa e construção do corpo teórico, fundamentamo-nos em estudos já realizados no Brasil que estudaram parcialmente assuntos relacionados à temática e que abriu caminhos para novas pesquisas tais como: a dissertação de mestrado de Paulo Sérgio Dutra (2010), Pascoal de Aguiar Gomes (2007) encontradas no banco de dados do Grupo de Pesquisa História e Memória (GEM), e a dissertação de mestrado de Sílvia Melo do Nascimento (2014) produzido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Essas pesquisas foram fundamentais para a escolha do objeto da pesquisa.

Nessa linha de raciocínio, a micro-história revelou-se como um significativo aporte, pois para Giovanni Levi (1992, p. 139). “.[...] O princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que observação microscópica revelará fatores previamente não observados. [...]”. Desse modo, pensamos ser possível analisar o particular para compreender as singularidades existentes.

Nessa concepção, as fontes encontradas na particularidade da região em estudo, confrontadas com as fontes oficiais poderiam nos permitir, por extensão, uma compreensão da escolarização brasileira em geral no período aliada à análise que realizamos da instituição em estudo, como dito por José D' Assunção Barros (2008) “não há limitações com relação ao que pode ser tomado como 'fonte' para a história social. É possível encontrá-las tanto na documentação de origem privada como na documentação oficial, por assim dizer”. (BARROS, 2008, p.120).

Entre nossas fontes, compreendemos que o uso de fontes documentais exige uma análise criteriosa. O pesquisador deve ter uma postura crítica diante da análise documental para que possa entender e considerar o documento segundo os postulados da época na qual foi escrito. Além disso, sabemos que o documento não é neutro e carrega consigo os intentos de quem o produziu.

Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ ou do órgão que o escreveu. Uma carta pastoral de um bispo, por exemplo, é a opinião do próprio

autor, mas profundamente inserido em um panorama ideológico da Igreja daquele momento e daquele local. A intenção do bispo com sua comunidade, e com os outros membros do clero, dará um tom muito específico a essa carta, e deve ser considerada. (BACELLAR, 2006, p. 63).

Os documentos que coletamos, portanto, mostraram-se valiosos para nossa pesquisa histórica, inclusive aqueles que consideramos em alguns momentos menos significativos que outros. Como pesquisadoras mantivemo-nos atentas para analisar o contexto no qual o documento foi escrito, para só então procedermos à devida análise.

Para viabilizar a pesquisa foi necessário recorrer à técnica de coleta de dados em diferentes arquivos públicos como Diocese de Guajará-Mirim (DGM), Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Guajará-Mirim (SEM CET), no Arquivo Público da cidade de Porto Velho, em Rondônia e no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), no Instituto Memória do Poder Legislativo na cidade de Cuiabá Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Nesses locais encontramos documentos tais como: relatórios, requerimentos, abaixo-assinados, telegramas, entre outros, que nos permitiram confirmar e dar a conhecer a trajetória do Instituto Nossa Senhora do Calvário em Guajará-Mirim, permitindo ainda que definíssemos o melhor percurso para a pesquisa que realizamos.

Educação Feminina no Brasil

Ao estudar sobre a história das mulheres, entendemos que o registro de suas trajetórias nos leva a romper com o silêncio ao qual foram destinadas. Para Michelle Perrot (2007, p. 16) “[...]. As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio do mar abissal”. A partir dessa leitura, constatamos que as mulheres ao longo do tempo carregaram consigo a invisibilidade dos confinamentos dentro dos lares. Elas foram condenadas ao silêncio, pois se elas saíssem dos lugares aos

quais estavam confinadas, isso poderia significar uma desordem dos ambientes quase sempre gerenciados por homens.

Michelle Perrot iniciou suas pesquisas sobre história das mulheres na França em 1974, na terceira geração das Escolas dos Annales, encetando novas abordagens. Em suas obras: “Une histoire de femmes est-elles possible?” (1984), “Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros” (1998), “Minha história das mulheres” (2007), ela aprofunda que a história das mulheres é marcada pela privação do acesso da educação e aos espaços públicos. Os papéis a elas destinados deveriam vincular-se à atuação nos espaços da vida familiar. Com isso, moças e mulheres demoraram a obter o direito de acessarem os espaços públicos, o direito à educação, ao voto e à profissionalização, entre outros direitos.

No Brasil no início do Século XX, a maior parte da população era constituída por analfabetos. As pessoas viviam principalmente nas localidades rurais, o que dificultava o acesso à escola. Quando as localidades possuíam escolas, essas eram, em sua maioria, destinadas às crianças do sexo masculino. Para a formação feminina as escolas eram predominantemente dirigidas pelas congregações religiosas.

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas com esses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mas a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geografia; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2007, p. 444).

Julgamos importante ressaltar o domínio que as congregações religiosas exerciam sobre a educação brasileira e a discrepância de divisão de ensino voltado para meninas e meninos. A formação das meninas voltava-se para o ensino de atividades que as levassem a estar a serviço do lar, da família. Ferreira (2014) expôs

que certos comportamentos se encontravam fortemente arraigados à tradição católica brasileira e eram considerados fundamentais para que homens e mulheres vivessem em harmonia. A mulher deveria ser companheira e preocupar-se apenas com seu lar e não com coisas do mundo. A casa era seu lugar. Já a formação dos meninos direcionava-se à aprendizagem das ciências, para o serviço militar, para os negócios e a atuação nos espaços públicos. (SAVIANI, 2004).

Nessa linha de raciocínio, na história da educação brasileira, a atuação na docência foi um caminho que as mulheres encontraram para se liberta do cárcere privado, o lar, no qual que viviam em prol dos afazeres doméstico, do cuidado da casa, dos filhos e do marido. Muitas dessas mulheres não tinham sequer o direito de opinar. (ALMEIDA, 1998).

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (ALMEIDA, 1998, pp. 23-24).

Quadro 1: Nomes das professoras e disciplinas ministradas no INSC, em Guajará-Mirim no ano de 1935.

Professoras	Disciplinas ministradas
Ir. São Rafael	Conhecimentos gerais
Ir. Marta do Calvário	Conhecimentos gerais
Ir. Marta de Jesus	Datilografia e Piano
Ir. Maria Agostinho	Enfermeira, visitava e tratava dos doentes a domicílio
Ir. Maria Antonieta	Corte e Costura, Bordado, Culinária.

Fonte: Arquivo Geral da Casa Provincial das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, São Paulo.

Na figura número 1, visualizamos uma das Irmãs Calvarianas instruindo uma das alunas na aula de datilografia. A mesma religiosa também ensinava as moças a tocarem piano. Visualizamos um crucifixo acima da porta de entrada da sala, uma clara alusão ao ambiente religioso do qual se cercava a instituição. Como estava somente a Irmã e uma única aluna é possível inferir que cada aluna tinha um horário específico para a aula de datilografia, o que provavelmente se devia ao fato do INSC contar com apenas uma máquina de escrever.

Figura 1: Aula de datilografia no INSC - 1935



Fonte: Acervo das Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário de Guajará-Mirim.

A educação das moças no INSC assemelhava-se à formação ofertada em outras instituições escolares existentes no Brasil, principalmente no que se refere ao predomínio da relação entre educação e religião. A educação das moças brasileiras na época parece ter se consolidado com a participação efetiva da igreja católica.

Em uma investigação similar na qual pondera a formação para o magistério em Economia Rural Doméstica, nível secundário, Ferreira (2014, p.

306) mencionou que “as atividades dentro ou fora da instituição, fortemente influenciadas pelo catolicismo, permitiam a apreensão de ideários, valores, normas e práticas que impregnavam a vida das moças”. Essa mesma autora ressaltou que nesse contexto, a instituição formativa que escolarizava as mulheres repassava para as alunas que elas deveriam ser boas moças, seguidoras dos valores familiares, valores tradicionais cristãos, e principalmente, serem obedientes às normas traçadas pela família e pela Igreja.

Nessa perspectiva encontramos em um boletim da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário intitulado “Experiência Missionária” escrito pela religiosa Maria Antonieta que descreveu como eram os cursos para as moças do Instituto Nossa Senhora do Calvário.

Eu trabalhei 31 anos no colégio, sobretudo com os alunos internos. Eu os preparava para a vida familiar, lhes dando os cursos de ensinamento doméstico. Durante anos eu tive a alegria de visitar as antigas alunas casadas e de ver suas casas bem cuidadas. (ANTONIETA, 1996, p.1).

Nessa linha de raciocínio, avaliamos que a formação das moças no INSC voltava-se para uma preparação para a vida familiar e social que deveria direcionar-se para o cuidado com o lar, com a família, as comunidades e para a obediência aos preceitos católicos. Consoante o boletim, a religiosa Maria Antonieta sentiu-se feliz ao visitar as alunas e verificar que os seus ensinamentos eram praticados na vida familiar daquelas que foram suas alunas.

Considerações

Inferimos que a mulher ficou muito tempo fora das narrativas escritas, anuladas pelo silêncio nos relatos históricos, permanecendo alheias ao que era praticado e resolvido, inclusive para suas vidas, nos espaços públicos. Sua atuação era limitada ao serviço do lar, à educação dos filhos, à dedicação à família.

Nas primeiras décadas do século XX, a mulher foi aos poucos adentrando as escolas de formação para magistério, aos poucos encontrou na atuação como professora, espaço para sua profissionalização. Nas localidades

rurais, contudo, longe das grandes capitais, era ainda mais difícil a mulher sair da proteção familiar para estudar ou trabalhar. Nas poucas escolas femininas era preconizada a formação de uma mulher dedicada, honrada e obediente às concepções da igreja católica.

O magistério foi a profissão encontrada para que a mulher brasileira adentrar o espaço público, pois ofício de professora era praticamente a única profissão permitida à mulher, prevalecendo o imaginário de que educar as crianças e jovens era semelhante ao cuidado com os filhos o que as levaria a ter maior amor e dedicação à profissão e, conseqüentemente, levou à feminilização do magistério e à ideia que se generalizou de que por isso, as mulheres poderiam receber salários menores do que o dos homens no exercício do magistério.

Podemos aprofundar que um dos motivos utilizados por Xavier Rey para fundar uma instituição de formação de professoras no Vale do Guaporé visava uma provável intenção de evangelizar e arrebatar fiéis para igreja católica, para isso viajou até a Franca e dali trouxe as Irmãs Calvarianas que passaram a dirigir o INSC e a se responsabilizarem pelas aulas ali ministradas.

Podemos ainda conjecturar que possivelmente esse foi o meio de instruir as moças para dar continuidade ao projeto de uma multiplicação de seguidoras, pois as moças que foram estudar no Instituto Nossa Senhora do Calvário, após sua formação como professoras, voltariam para os locais de origem nas diversas comunidades do Vale do Guaporé, ali prosseguindo na missão de ensinar e evangelizar as pessoas que ali viviam, como haviam aprendido.

Averiguamos, não obstante, que a formação das moças no Vale do Guaporé foi significativa para a população que ali vivia, pois, as mulheres formadas no Instituto Nossa Senhora do Calvário tornaram-se alfabetizadoras e evangelizadoras nas diversas localidades rurais e ribeirinhas, locais isolados da região norte brasileira, por sua vez, colaborando para a divulgação dos princípios do catolicismo no Vale do Guaporé.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANTONIETA, Maria. **Boletim Experiência Missionária**. São Paulo, 1996.
- BACELLAR, Carlos. (2006), “Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos”, In: Carla Bassanezi Pinsky (Org), **Fontes Históricas**. 2.ed.- São Paulo : Contexto, 23-80.
- BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 5. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929- 1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- COSTA, Rugel. **Os 68 Anos da Criação do Território Federal do Guaporé**. Disponível em: <http://www.rondoniagora.com/noticias/os-68-anos-da-criacao-do-territorio-federal-do-guapore-2011-09-13.htm>. Acesso em: 29.Set.2014.
- DUTRA, Paulo Sérgio. **Memórias de professoras negras no Vale do Guaporé: do silêncio à palavra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.
- FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Jundiá, Pacto Editorial: 2014.
- GOMES, P. A. **A Educação Escolar no Território Federal do Guaporé (1943 – 1956)**. 2007.149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- LEVI, Giovanni. (1992), “Sobre a micro-história”. In: Peter Burke (org.), **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 133-161.
- LOURO, Guacira Lopes. (2007), “Mulheres na Sala de Aula”, In: Mary Del Priore (Org), **História das Mulheres no Brasil**. Carla Bassanezi (Coord. de textos) 9. Ed. – São Paulo: Contexto, 443- 481.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.
- NASCIMENTO, Sílvia Melo do. **A escola de Dom Xavier Rey: história da formação de professoras no Vale do Guaporé**. 2014, 132f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Velho, 2014.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: Por que e como Pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Porto Velho – RO: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda, 2007.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **O Fazer Feminino no Magistério**: tateando um objeto de pesquisa. Proj. História, São Paulo, 11 nov. 1994.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVIANI, Demerval; et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores associados, 2004.

XAVIER REY, Francisco Xavier. **Diário**. [entre 1935 a 1938].

SUFRÁGIO UNIVERSAL NO BRASIL COMO PROPOSTA DE ENSINO

Elba Mesquita de Souza¹

Carlos Edinei de Oliveira²

Com base em experiências de estudante e como professores, percebemos que as eleições são tratadas com certa indiferença no ambiente escolar, talvez, por que as discutir abertamente seja sinônimo de militância, ou também por acreditar-se que discutindo ou não, a realidade social não será alterada. Com isso perde-se a oportunidade de trabalhar um assunto que influencia diretamente a qualidade de vida dos estudantes e o meio social no qual vivem, pois é necessário “que as pessoas, independente da faixa etária, percebam a importância da sua participação nas eleições, mesmo que isso não se traduza no voto, mas na compreensão do processo eleitoral como um todo”. (BRODBECK, 2012, p.24).

Os estudantes com os quais trabalhamos (3a Fase do 2o Ciclo, 7º ano) ainda não votam, mas o farão em breve, pois eles têm idades entre 12 e 13 anos. Torna-se então importante que a escola contribua com a formação cidadã desses estudantes, discutindo temas que os levem a refletir sobre a responsabilidade inserida na ação política do voto.

¹Professora da Secretaria do Estado de Educação, lotada na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, do Município de Araputanga, Mato Grosso. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres.

²Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professor nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura Intercultural Indígena e no 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), Fronteiras, Identidade e Culturas - (UFMT). Coordenador local (campus de Barra do Bugres), Coordenador do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), Coordenador de Gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UNEMAT), Diretor Político Pedagógico e Financeiro do Campus de Barra do Bugres. Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - (NEED/UNEMAT)

A escolha do tema foi particular, seguindo a delimitação da História do Brasil³, na qual trabalhamos com os estudantes a importância do voto, algumas das mudanças que esse direito sofreu ao longo da República brasileira e, principalmente, como esse instrumento afeta a qualidade de vida do povo em geral.

O plano de aula é uma ferramenta de trabalho que todo professor deve elaborar e utilizar. Constitui-se na preparação escrita de um roteiro de trabalho, onde devemos delimitar um tema, pesquisar sobre ele, pensar e registrar a maneira com a qual iremos trabalhá-lo com nossos alunos. Um planejamento típico é composto de: tema, objetivos gerais e específicos, conteúdos que serão abordados, o tempo de duração da aula, os recursos que serão utilizados, a metodologia e a avaliação da aula. Consideramos como sujeitos alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo (7º ano) do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques do município de Araputanga/MT, na disciplina de História.

Na primeira fase, os alunos pesquisaram frases em material de propaganda eleitoral, (considerando que a execução da atividade aconteceu no período das eleições municipais), como, “santinhos”, panfletos e jornais. Eles anotaram as frases em seus cadernos e na sala de aula foram divididos em grupos. No grupo, os estudantes escolheram as frases que consideraram mais adequadas para a realidade na qual eles vivem. Em seguida, os estudantes tiveram espaço para expor as críticas ou elogios às propostas como se estivessem em uma reunião política.

A avaliação ocorreu concomitante ao processo de pesquisa, trabalho em equipe e exposição do resultado, com a consequente avaliação da habilidade dos alunos em interpretar a aplicabilidade das propostas analisadas, averiguando se eles relacionam as propostas com as necessidades de sua rua, bairro e da cidade, se eles percebem as ideias que de fato irão se refletir na saúde, educação, saneamento básico, entretenimento, entre outros.

³ O objetivo do artigo, portanto, implicou uma análise a partir de uma proposta de ensino, como parte da avaliação da disciplina “História do Ensino de História” desenvolvida no Curso de Mestrado Prohstória da UNEMAT.

Produção Historiográfica

O ensino de História, enquanto disciplina no Brasil, pode ser considerado recente e passou por alterações nas últimas décadas. Avanços e recuos foram significativos, e refletiam os ideais dos grupos políticos que controlavam o poder. Na disciplina “ História do Ensino de História”, foram estudados vários aspectos dessas políticas, para a disciplina de História. A educação é um poderoso instrumento de legitimação política, segundo as palavras de Fonseca (2003):

A análise do movimento das representações (...) no universo escolar demonstra, ainda, como a educação é um poderoso instrumento de legitimação política, o que foi percebido com muita lucidez pelos grupos que assumiram o poder em 1930. As bases da formação cívica e nacionalista por eles lançadas deitaram raízes profundas, sobrevivendo ao regime que as criou e com certeza, ainda produzem efeitos nos dias atuais. (FONSECA, 2003, p.87).

O que se pretende salientar é a sensível percepção dos governos quanto a importância da História para a formação política da nação. Um exemplo claro foi quando a disciplina transformou-se em Estudos Sociais, no ano de 1971, durante o Regime Militar. A alteração objetivava usar o ensino com meio para formar cidadãos obedientes.

Quando houve a fundação, em 1838, do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) significou uma tentativa de se estabelecer uma história nacional. “A proposta não era simples e esbarrava na indefinição da identidade da história e do historiador”(CEZAR, 2004, p.12). Tal indefinição não foi superada, principalmente se considerarmos que o Ensino de História no Brasil, ainda, permanece indefinido nos programas elaborados pelos governos.

O ensino de História atual deve estar pautado pelos padrões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos de aprendizagem descritos como “caracterizar”, “conhecer”, “descrever”, “refletir”, segundo Maria Auxiliadora Schimdt, indicam apenas categorias de pensamentos e ações a serem desenvolvidas “e não forma de compreensão histórica” (2012, p.88). O

aluno precisa aprender com se produz o conhecimento histórico, para que ele venha compreender a importância da História enquanto disciplina.

Temístocles Cezar, em seu texto “Lição sobre a escrita da História: Historiografia, e nação no Brasil de século XIX”, demonstra os objetivos do IHGB e os caminhos percorridos para que o Brasil, como nação em processo de formação, organizasse a própria História, “A instituição tem a responsabilidade de organizar uma galeria ordenada dos homens ilustres.” (CEZAR, 2004, p.26)

Desde a criação do IHGB, transcorreram-se quase dois séculos, porém a história nacional abordada nos livros didáticos permanece focada nos grandes homens, sendo assim, é perceptível que temas que abordem as questões relacionadas a cidadania tenha pouco ou nenhum espaço nessas produções.

Segundo Schimidt “pode-se afirmar que a construção como código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo.” (SCHMIDT, 2012, p.78). A autora explica as mudanças que a disciplina sofreu desde 1838 a 1984 destacando a sempre presente indefinição de como ensinar adequadamente a disciplina. “(...) o conhecimento a ser apreendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da história.” (SCHMIDT, p. 87), ou seja, o ensino de História não pode ser como de outras áreas do conhecimento, como as ciências exatas, por exemplo, onde existem regras fixas que podem ser aplicadas a situações distintas. O ensino profícuo da disciplina passa pela compreensão do modo como a ciência história produz seu conhecimento e de que este não é imutável. “Deve-se menos ensinar quantidades e mais (refletir) ensinar a pensar historicamente.” (NADAI, p.159).

Os estudantes precisam compreender quais são os objetivos da disciplina e porque defini-la apenas como “o passado” não é correto. Precisam compreender que a História estuda o ser humano em suas múltiplas dimensões como ideias, comportamentos, atitudes e ações, e que toda proposta de ensino segue uma orientação, mesmo que seja a subjetividade do educador.

Em consonância com os autores que afirmam o quanto a disciplina de história pode contribuir para o desenvolvimento da consciência política e considerando a situação política atual do Brasil, esta pesquisa foi elaborada sobre

o voto no Brasil, especialmente após 1988, quando a Constituição que concedeu o Sufrágio Universal no Brasil, foi promulgada.

Quando a primeira Constituição Republicana foi promulgada em 1891, o voto aparecia restrito aos homens alfabetizados. O coronelismo se caracterizou pela manipulação do processo eleitoral realizado por senhores de terras, e a alcunha de cabresto refere-se a falta de escolha do eleitor, que deveria votar no candidato escolhido pelo coronel. Para o autor Victor Leal Nunes “O coronelismo corresponde a uma quadra da evolução política do nosso povo, que deixa muito a desejar. Tivéssemos maior dose de espírito público e as coisas certamente se passariam de outra maneira”. (NUNES, 1997, p. 287).

Nunes (1997) responsabiliza o atraso intelectual do povo brasileiro pelos problemas decorrentes do fim do voto censitário. Os problemas, segundo o autor, foram o “Coronelismo” e o “Voto de Cabresto”.

Esse sistema durou por cerca de 30 anos em um período que conhecemos como República Velha. A principal característica deste período foi a ausência da participação da população de baixa renda nas eleições e a “política do café com leite”. Tal sistema caracterizou-se pelas lideranças políticas oriundas de Minas Gerais e São Paulo.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, deu início a mudanças, na legislação e ampliação do direito de voto a um número cada vez maior de brasileiros, acontecidas ao longo do século XX. “O voto feminino data de 1932 e foi exercido pela primeira vez em 1935. Em função da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), as mulheres só voltaram a votar em 1946”. (BOULOS, 2012, p. 245).

Vale lembrar que a ditadura de Vargas e a dos militares de 1964 privaram o eleitorado nacional do voto para presidente por nove vezes e que, em 127 anos de República com 37 presidentes, somente 18 se elegeram pelo voto direto.

Após o período ditatorial houve a redemocratização e a campanha pelas “Diretas Já”. Após a “vitória do povo” que realizou passeatas históricas nas ruas, veio a primeira eleição em que o povo votou diretamente para presidente. Fonseca (2012) traz dados importantes de uma pesquisa realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral no ano de 1988. Segundo o autor:

Uma pesquisa realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral revela que dos 75.313.519 eleitores brasileiros, no ano de 1988, 68% são analfabetos, semianalfabetos ou não completaram o 1º grau. Dentre estes 68%, 10% são totalmente analfabetos, 30% escrevem o nome e 28% tem o 1º grau incompleto. (FONSECA, 2012, p.18-19)

Atualmente, pela Constituição de 1988, como determinado no Artigo 205, a educação é obrigatória a todos os cidadãos brasileiros.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição do Brasil. 1988)

Observando a situação da política atual, pode-se perceber que “o pleno desenvolvimento da pessoa” não acontece através da educação, porque o Estado é omissor no seu dever e o eleitor brasileiro ainda credita suas esperanças na ideia do “salvador” da pátria, ou seja, um governante que poderá mudar a nação apenas pela vontade individual.

Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), as eleições de 02 de Outubro de 2016, apresentaram os maiores índices de votos brancos e nulos desde a redemocratização. Em nove capitais, o número da soma de votos brancos, nulos e de eleitores que não compareceram foi maior do que o número de votos do candidato que ficou em primeiro lugar. A situação aconteceu nos dois maiores colégios eleitorais do país. Em São Paulo, João Dória (PSDB) ganhou a eleição no 1º turno com 3.085.187 votos. O número é menor do que a soma de votos brancos e nulos e ausências: 3.096.304.⁴ Se o cidadão não vota ele não participa da democracia, como afirma Costa (2006).

⁴Informações disponíveis em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/soma-de-votos-brancos-nulos-e-abstencoes-venceria-1o-turno-em-nove-capitais>> Acesso em 24 de Outubro de 2016.> Nas pesquisas que realizei não encontrei produção acadêmica sobre as eleições de 2016.

Nas democracias representativas, votar é uma condição necessária e fundamental de participação política. Sua relevância procede, fundamentalmente, em primeiro lugar porque não existe nenhuma outra forma de participação política que envolva um número maior de indivíduos: para a maioria dos cidadãos, é a única forma de participação exercida com certa regularidade. (COSTA, 2006, p.10).

Percebe-se que a ausência da população nas urnas aumenta embora a escolarização seja maior em relação ao ano de 1988. A legislação de 1988, apesar de garantir o direito a todos os brasileiros, não garantiu a maturidade política do eleitor brasileiro e, com o passar de duas décadas, a importância que o eleitor dá ao voto aparentemente regride, porque o mesmo pensa que o voto legitima a corrupção dominante em muitas esferas do poder político.

Análise do tema nos livros didáticos

É recente a mudança de critérios na inclusão de conceitos que debatam cidadania, no livro didático. Nos livros que estudei quando era aluna do Ensino Médio, entre 2001 e 2003, temas que se relacionam com a nossa realidade, não apareciam. Como professora de História, desde o ano de 2010, os livros didáticos que utilizei, citam sobre o voto, porém sem desenvolver o assunto. Logo, se o professor não elaborar um planejamento, que vá além do oferecido pelo livro, o estudante poderá terminar o período escolar sem discutir sobre o assunto. Os livros didáticos elaborados a partir de 1997 seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo as palavras de Silva (2012):

Os PCN apresentam pressupostos didático-pedagógicos que servem de orientação para o desenvolvimento dos programas e das atividades pedagógicas em cada conteúdo e dos objetivos para cada ciclo de escolarização. (SILVA, 2012, p.43).

Os livros didáticos têm sido atualizados, porém permanecem seguindo a antiga cronologia quadripartite que é a divisão da história europeia em Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. “Apesar de certas inovações dos

anos 80 (...) e 90 (...) boa parte dos manuais e livros didáticos, segue uma pauta de temas clássicos. “(NAPOLITANO, 2010, p.173)

O livro “História, Sociedade & Cidadania ” do autor Alfredo Boulos Junior, na edição de 2012, tem 329 páginas, com 395 imagens. O excesso de imagem, sem problematização, reduz os textos e “empobrece” o material, porque as imagens, na maioria das vezes aparecem apenas como ilustração, sem contextualizar com a temática em estudo. Consoante Schmidt (2012) nos manuais didáticos a noção de conteúdo “é empobrecida, fragmenta e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro”. (SCHIMIDT, 2012, p.89).

Ressalta-se que o livro didático pode ser uma ferramenta de trabalho muito adequada, desde que o professor explicita para os alunos como ele é elaborado e qual função cumpre. É preciso esclarecer que os conteúdos expostos não são uma verdade absoluta e incontestável.

Experiência Didática

A aula foi ministrada na 3ª Fase do 2º Ciclo (7º ano). Eles estudaram sobre as “Diretas Já”. Comecei a aula explicando a proposta de trabalho e sobre a aula fazer parte da minha avaliação para o mestrado. Comentei que o assunto não estava no livro didático do 7º Ano. Precisei repetir várias vezes que, eu não tinha errado o livro, que iríamos realmente usar o livro do 9º Ano, e que nós trabalharíamos um conteúdo do 9º Ano.

A aula foi expositiva, e parte dos estudantes não demonstrou interesse. Pedi que observassem a imagem do primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Mello. Alguns alunos tinham internet nos celulares e sugeri que eles usassem para pesquisar sobre a trajetória política de Collor e eles ficaram surpresos ao saberem que um ex-presidente que renunciou. Foi explicado a diferença entre renúncia e impeachment. Todos ficaram surpresos que um presidente que renunciou ao mandato seja hoje senador da república.

Considerações

Por meio das leituras específicas sobre o tema, “Sufrágio Universal no Brasil” percebe-se amplo arcabouço teórico sobre esse tema, sobre a importância do voto, e outros temas relacionados à democracia e ao exercício da cidadania.

No desenvolvimento de atividade prática em sala de aula, os estudantes se dividiram em grupos. Eles receberam o material e foram orientados a copiarem os slogans e frases que eles haviam gostado. Enquanto escreviam os slogans escolhidos eles trocavam impressões e percebi que ficaram bastante empolgados com a proposta e todos os alunos copiaram mais frases do que o inicialmente sugerido.

Depois eles expuseram suas frases para a turma como se estivessem em uma reunião política. A maioria deles ficou bem à vontade, realmente encenaram a situação, fazendo de conta que seguravam um microfone, aumentando ou mudando o tom da voz e gesticulando com as mãos.

Por fim a turma elegeu a frase considerada sem sentido e conteúdo para eles, que foi “O Companheiro”. Segundo uma das alunas, S. 13 anos, “a frase é sem sentido porque não propõe nenhuma melhora para a cidade de Araputanga.” O foco da aula era levá-los a compreender que o direito ao voto, que atualmente exercemos, exigiu uma luta que envolveu vários setores da sociedade.

Por fim, acrescento que as aulas de História podem ser mais produtivas, quando os alunos são incluídos no processo de produção. Nessa proposta, observei que todos os estudantes executaram a atividade, uma realidade pouco comum, ou seja, raramente 100% dos estudantes com os quais trabalho, concluem o planejamento proposto.

Ressalto, contudo, que o estudo ainda está principiando e outros dados precisam ser melhor analisados para referendar algumas premissas.

Referências

- BOULOS, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 2.ed. São Paulo, FTD, 2012.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: Metodologia de ensino de História**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história. *Historiografia e nação no Brasil do século XIX. Diálogos*, Maringá/Paraná, v.8, p.12.
- COSTA, Homero de Oliveira. **Alienação eleitoral no Brasil: votos nulos, brancos e abstenções na eleições presidenciais de 1989 a 2002**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/SP, 2006, 244p.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma Democracia de Massa. In: O livro de Ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun., p.611-636.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetórias e Perspectivas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26.
- NAPOLITANO, Marcos. **História Contemporânea. In: KARNAL, Leandro; (org.). História na Sala de Aula; conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NUNES, Victor Leal. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. – 3ed.- Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. *Revista História da Educação-RHE*, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/agosto.2012.
- SILVA, Marco Antônio. **Nas Trilhas do ensino de História: teoria e prática**. - Belo Horizonte: Rona, 2012.

OLIVEIRA, Antônio Carlos. Eleições no Brasil: A história do voto no Brasil. Disponível em:

<<http://www.educacao.uol.com.br/disciplinas/cidadania/eleicoes-no-brasil-a-historia-do-voto-no-brasil.htm/>>. Acesso em 22 de outubro de 2016.

MATSUKI, Edgard. **Soma de votos brancos, nulos e abstenções nas eleições de 2016**. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-10/soma-de-votos-brancos-nulos-e-abstencoes-nas-eleicoes-2016/>>. Acesso em 25 de outubro de 2016.

A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA INSERIDA NO CONTEXTO DO ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Elizandra de Siqueira¹

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, articula-se os estudos de políticas públicas de pós-graduação e procura-se responder a dois questionamentos, quais sejam: Qual a configuração essencial da pós-graduação brasileira? Quais suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil? Para tanto, inicia-se apresentando a origem das políticas públicas sociais em Educação, posteriormente expõe-se uma perspectiva da Análise Crítica do Discurso (VAN DIJK, 2002; FAIRCLOUGH, 2008; PINI, 2013).

Pretende-se expor o contexto da Pós-Graduação e das respectivas políticas públicas no Brasil. Então, parte-se do pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação com algumas circunstâncias político-histórico-sociais somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes. Assim, o texto tem início na breve definição de Estado – de onde emanam as políticas públicas – e, posteriormente, busca-se organizar um conjunto de conhecimentos que configurem a Pós-Graduação brasileira, a partir das políticas educacionais do Estado capitalista sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso.

¹Professora da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde-MT. Doutora em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero – REMEG.

A Análise Crítica do Discurso : uma possibilidade de análise

A Análise Crítica do Discurso (ACD) constitui-se como um conjunto de metodologias que objetivam a análise da linguagem inserida no funcionamento da sociedade capitalista contemporânea (FAIRCLOUGH, 1995). Não há como estabelecer poder sem linguagem e esta afirmação leva a uma segunda: a linguagem torna-se um dos principais meios de dominação ideológicos de um povo; considerando que a língua e seu uso se constitui de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Van Dijk (1999) define a ACD como uma forma de investigação analítica sobre a dominação, o abuso de poder e a desigualdade que expressos pelo discurso, ou seja, nos atos de fala em contextos sociais, políticos e econômicos; sendo proposta em contraposição às perspectivas associadas e acríticas estabelecidas nas décadas dos anos 1960 e 1970.

A investigação centra-se, portanto, na interface ou no intercruzamento com áreas como a pragmática, a análise da conversação, a análise narrativa, a retórica, a estilística, a sociolinguística interacional, a etnografia, a análise da mídia, a semiótica, a linguística aplicada, a sociologia e a filosofia.

A linguagem constitui-se de um conjunto de propriedades textuais como o léxico, as metáforas, a gramática, as pressuposições, as implicações, as convenções e os turnos de fala. Neste conjunto, tais propriedades adquirem conteúdo ideológico cada vez que tiverem dependência de uma organização ou coerência textual específica.

Neste contexto, a ACD pode se configurar em três perspectivas analíticas diferentes: a análise de textos verbais; a análise de práticas discursivas e a análise de eventos discursivos. Para tanto, Fairclough (1995) propõe uma interface teórica alicerçada em Bakhtin (os gêneros textuais) e Gramsci (a hegemonia social).

Os textos podem ser analisados partindo de marcos teóricos pré-definidos e distintos, estabelecendo-se várias relações, as quais podem estar contidas:

- a) Os atores sociais, usuários do texto em análise;
- b) As relações entre ações e processos explicitados pelo texto;
- c) O contexto e a estrutura social em que o texto é produzido e recebido;
- d) As representações sociais construídas pelo texto assim como as aportadas tanto pelo(s) seu(s) autor(es) como por seu(s) leitor(es).

Assim, um importante conceito que precisa ser explicitado é o conceito de texto. Existem, basicamente, duas concepções distintas e que poderiam ser posicionadas em extremos teóricos: a primeira reduz o texto aos limites linguísticos da linguagem, ou seja, texto é tão somente um conjunto organizado e coerente de palavras reunidas em um todo contextual ou significativo. Por outro lado, há uma definição bastante ampla, a qual inclui na situação qualquer mensagem seja ela verbal ou não, como uma pintura ou uma escultura.

Um desafio, então, para a ACD é, em primeiro lugar, definir sua unidade de análise. Na contemporaneidade, tal desafio é ainda mais pujante, posto que os textos evoluem, modificam-se, tanto em forma como em conteúdo, trazendo constantes inserções imagéticas e sonoras, inclusive na sua disposição gráfica na página (FAIRCLOUGH, 1995). Se se compreende que os textos pode ser especificados por processos sociais fundamentais que se reproduzem entre si (conhecimento, representação do mundo e interação social), então é necessário dizer que o texto também será constituído por aquilo que não está dito ali, mas que se mantém explícito, suposto ou pressuposto no procedimento de sua produção ou de sua leitura.

No entanto, torna-se cada vez mais difícil captar as especificidades de cada processo, posto que estas análises correm o risco de se fundarem em métodos estritamente interpretativos e meramente especulativos. Para fugir deste risco e fazer a análise mais sistematizada ou funcional, é necessário inserir o texto em um discurso, posto que o discurso é uma prática social e, como tal, carregada de práticas socioculturais (FAIRCLOUGH, 1995).

Bakhtin (1981) relaciona tais estruturas textuais à tessitura textual, afirmando que há uma relação intrínseca entre forças centrípetas e forças centrífugas do texto. As primeiras dizem respeito à necessidade de repetição que o

texto deve cumprir. Não há como produzir um discurso sem a utilização de palavras, frases ou conceitos pré-existentes ou que já foram proferidos anteriormente. Ao mesmo tempo, o texto também tem a necessidade de trazer novidade ou de problematizar em torno de algo ainda não dito, ou seja, de cumprir a segunda força. Esse raciocínio se aproxima muito do que afirma Chomsky (1986) que utilizar a língua é contar com recursos limitados para produzir combinações ilimitadas. Porém, essas combinações ilimitadas não são tão ilimitadas assim, e estão presentes nos atos ilocucionais (HABERMAS, 1978) dos indivíduos inseridos em uma comunidade.

Sendo assim, se o texto contém representações desses indivíduos (ou sujeitos, dependendo da posição teórica), então a ACD deveria observar não apenas os constitutivos textuais em questão, mas também os contextos institucionalizados e institucionais tanto da produção quanto da leitura do referido texto.

Ao analisar um texto/discurso, o analista o interpreta e, neste contexto, é importante compreender que não há como analisar e interpretar um discurso sem inseri-lo em um contexto histórico, social e cultural. No caso, ao se analisar os meios de produção legislativos da pós-graduação, faz-se necessário, primeiramente, compreender como e porque ocorre a produção e, além disso, explicar sua vigência e aplicação.

Por exemplo, quando a legislação determina que os financiamentos serão distribuídos de acordo com a produtividade dos programas de pós-graduação, em que os mais produtivos receberão mais recursos, mas não garante condições de produtividade para todos; então os mais produtivos recebem ainda mais garantias de continuidade e manutenção, enquanto os menos produtivos apenas mantêm-se no nível abaixo de avaliação. Este fator não é dito, nem escrito, mas se estabelece pelo discurso da lei.

Fairclough (1995) insere estes não ditos como indícios ideológicos e os discute fixados em um contexto crítico à pós-modernidade e à noção de que não há mais ideologia. Em sua perspectiva, a ideologia deve ser analisada seriamente não em termos de inexistência, mas em termos de “representações e construções particulares do mundo [...] importante na reprodução da dominação, sendo necessário que sejam investigadas e analisadas [...]” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 32).

O conceito de crítica estabelece que não se pode conceber uma análise do discurso apenas com consciência a respeito da atividade em si, mas é crucial o posicionamento do analista, como cidadão e investigador (VAN DIJK, 1999). É inegável que aqueles que detêm o poder também detêm as formas de produção textuais as quais interferem neste referido poder por meio do controle do texto e da fala. As escolhas lexicais e situações em que determinados textos são veiculados, o que dizer e o que não dizer, quais notícias expor e quais não expor fazem com que o poder se mantenha e se explicita.

Nesse processo e, em última instância, o que ocorre é o controle das mentes das pessoas, pois “se controlar o discurso é uma primeira forma de poder, controlar as mentes das pessoas é um outro meio fundamental para reproduzir domínio e hegemonia” (VAN DIJK, 1999, p. 186).

O Estado e as Políticas Públicas Sociais em Educação

A relação entre o Estado e os programas de pós-graduação suscitam curiosidades e reflexões acerca de processos em que concorrem consensos e dissensos. Existem estranhamentos em um desenvolvimento em que críticas são elevadas ao Estado, ao mesmo tempo que se diz que a estrutura e os processos inerentes ao sistema é todo regulado e produzido por pares. Ao que parece, há uma certa contraditoriedade em um caminho de aproximadamente 50 anos desde o norteamento para a criação dos programas de pós-graduação brasileiros até os dias atuais.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) congrega os programas de pós-graduação brasileiros que, por sua vez, organizam-se por áreas. Apesar de ser um sistema, não existe linearidade interna. No entanto, o que se percebe é que a comunidade acadêmica não está diretamente relacionada à política brasileira de pós-graduação. O que ocorre é um sistema de parceria (termo atualmente cunhado), uma espécie de coparticipação em um processo em que ela mesma atuará. Assim, a tão desejada autonomia cai por terra, em meio a resoluções, decretos e demais legislações que tolhem e delimitam a construção do conhecimento em nível superior. Existe um enorme grau de intervenção estatal no setor que mais poderia contribuir para o crescimento do país, posto seu acesso

e construção do conhecimento. A “voracidade legiferante” estatal leva os programas de pós-graduação a um esforço desenfreado ao atendimento de normativas que, muitas vezes, opõem-se às normativas anteriores, obrigando a todos a buscarem em um movimento frenético ad eternum à tão sonhada perfeição descrita e determinada por meio dessas mesmas normativas pelo Estado. Nesse processo de produção e reprodução do conhecimento faz-se necessária a definição do que se entende por Estado e de suas políticas públicas face ao estabelecimento de orientações e regulações para a pós-graduação.

Gruppi (1986) afirma que as primeiras noções de Estado que originaram as concepções modernas passaram a existir na primeira metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha. Além disso, ele apresenta um exaustivo estudo sobre as origens ocidentais do estado desde Maquiavel até Karl Marx.

Para Karl Marx (1818-1883), na sociedade capitalista, o Estado era a expressão política de uma estrutura inerente à produção e, essencialmente, era instrumento de dominação de classe (CHASIN, 2009). O Estado tinha o poder de reproduzir as diferenças de classe além de reprimir qualquer movimento de transformação, defendendo os interesses da classe dominante, assumindo um papel de aparelho repressivo da burguesia. Na esteira de Marx, Friedrich Engels (1820-1895) reafirmou o papel do Estado como reforçador do poder da classe economicamente mais forte, detentora dos meios de produção, sobre a sociedade inteira.

Pondera-se, portanto, que uma característica identitária permeia todas as definições sobre o Estado: sua natureza de classe. Há, irremediavelmente, uma diferenciação, em que ele está sempre atuando como protetor dos interesses de uma determinada fração da sociedade e, desta feita, prejudicando o restante dos cidadãos. Para tanto, Gramsci (GRUPPI, 1986; CARNOY, 1978) traz à baila a noção de ideologia definindo-a como uma estratégia da classe dominante que, por meio de aparelhos de dominação e repressão, mantém coesos, soldando entre si os elementos do bloco histórico, permitindo manutenção da união entre classes sociais diferentes e seus interesses, muitas vezes, inclusive, totalmente opostos. Neste processo, a classe dominada assimila as ideias da classe dominante, sem reflexão ou crítica, por razões várias, como a falta de uma cultura própria e sua passividade moldada durante anos de dominação.

De qualquer forma, o Estado torna-se um momento de mediação, uma vez que ele surgiu da necessidade de regulamentar os antagonismos das classes e evitar a destruição da sociedade diante do desenvolvimento das forças produtivas (MARX, ENGELS, 1983).

Freitag (1988) afirma que a ciência passa a ser mais um instrumento do poder e que, longe de a despolitização facilitar ou integrar uma nova oportunidade para aqueles indivíduos dominados, isso só faz piorar sua situação, pois traz consigo a ideia de que conhecer política e participar dela não possui utilidade alguma. Essa afirmação vai ao encontro do que assevera Bourdieu (2011) no que tange à reprodução dos capitais intelectuais e da manutenção da configuração de um determinado campo científico. Há um *habitus* científico incorporado que tende a manter-se por meio de estratégias de conservação estabelecidas pelos dominantes.

O progressivo processo de intervenção estatal, acrescido da modificação da ciência e da técnica em forças produtivas e ideologia, transformam os modos de legitimação do poder e tornam-se imprescindíveis para o fortalecimento do Estado capitalista. Na esteira desse raciocínio, a racionalidade, a lógica e a economia técnica tornam-se termos amplamente utilizados em detrimento da política e do uso social dos recursos. Esses conceitos somados à planejada separação do povo do conhecimento e da informação facilitam as relações de dominação. Porém, de acordo com Habermas (1975), o Estado capitalista não está livre de conflitos que se revelam de quatro formas: econômica (quando o Estado não atende todos os cidadãos); de racionalidade (quando há tentativa de ajustar, conciliar interesses não conciliáveis); de legitimação (dificuldade de explicação de medidas conflituosas e inexplicáveis); e, de motivação (decorrente da crise de legitimação, o Estado não obtém sucesso em suas explicações, então busca alternativas fora do sistema).

Poulantzas (1985) descreveu o comportamento do Estado capitalista e explicou, porém de maneira um tanto diversa seu campo de atuação na sociedade. Para ele, o Estado não age apenas repressiva e negativamente por seu compromisso de manutenção do equilíbrio entre dominadores e dominados, mas também positivamente a partir de “medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta

das classes dominadas" (POULANTZAS, 1985, p. 35-36). Nesse processo mais amplo, as políticas públicas tornam-se instrumento de materialização dessas ações tanto negativas quanto positivas. Nesse sentido, tão mais atuante em favor das classes dominadas o Estado capitalista seria quanto mais mobilizadas elas fossem.

Por conseguinte, as políticas públicas podem estar inseridas em uma via de mão dupla onde o Estado atende à propagação do capitalismo e legitima seu poder. No entanto, também pode vir ao encontro das carências da maioria da sociedade desde suas implementações. É possível identificar essa dupla inserção das políticas públicas com dupla articulação em contextos não muito antigos da história brasileira. Porém, é válido ressaltar que entre a manutenção da legitimidade capitalista e o bem estar das maiorias, o Estado, geralmente, faz a árdua escolha pelo primeiro, deixando a população em segundo plano. Essa escolha é evidenciada pelos próprios planos e decisões tomados pelos governos, principalmente a partir dos anos 1930 do século XX, quando o intervencionismo estatal assumiu seu posto mais acirrado em direção à contenção da crise e do colapso causados pelos últimos acontecimentos economicamente catastróficos de 1929. Nesse contexto, um governo “pai dos pobres e mãe dos ricos” transfere o locus das lutas de classe da estrutura (sociedade) para a superestrutura (Estado). Nesse sentido, as políticas públicas surgiriam como estratégias afirmativas do Estado capitalista a partir de uma complexificação das relações estabelecidas pelos modos de produção capitalistas.

Schmidt (1983) define política pública como um programa ou medida adotada, estabelecido e sustentado por órgãos públicos ou outros agentes por eles outorgados. Tais medidas estão relacionadas com um processo social estruturado ao redor de manifestações, tratamentos e soluções (ou não) de necessidades e aspirações com fins de provisão de bens e serviços à população. Elas podem ser divididas em dois tipos, as políticas públicas econômicas e as políticas públicas sociais.

As políticas públicas econômicas relacionam-se às regulações das atividades do setor produtivo (políticas monetárias, de mercado de capitais, tarifária, cambial, de comércio exterior, tributária, salarial, e de distribuição de renda, etc.); já as políticas públicas sociais buscam atender às demandas do setor produtivo e às aspirações das classes sociais.

Todavia, essa divisão é apenas didática, ou seja, para facilitar a explicação e a exploração da temática. Tendo em vista que a política do primeiro tipo interfere, influencia o segundo e vice-versa.

A partir de 1930, ocorreu o surgimento de iniciativas sociais desde a criação de institutos de previdência social (funcionários públicos federais, funcionários marítimos, bancários, comerciários, trabalhadores do transporte e cargas, entre outros). Além disso, a criação de contribuições compulsórias extraídas do salário dos trabalhadores consideradas por alguns autores como salário indireto (SCHMIDT, 1983; BARROS, 1998) iniciaram seus pequenos descontos, porém constantes e que nunca alcançaram a valorização monetária merecida, devido à desvalorização cambial, inflação e planos econômicos (FGTS, PIS, PASEP).

Com o advento da Nova República, nos anos 1980, o discurso era o oposto: não poderia haver desenvolvimento efetivo, inclusive econômico, se não houvesse desenvolvimento social. Por isso, era necessária a realização de investimentos de toda ordem, em busca do desenvolvimento dos cidadãos brasileiros que fazem o país crescer: os operários e suas famílias. Projetos de educação, saúde e saneamento básico foram aventados e propagados aos rincões brasileiros mais distantes. Porém, mais uma vez, tudo ficou apenas encrustado nos discursos, pois os erros político-econômicos dos governos passados forçaram o governo atual a segurar as pontas do progresso à população.

Nesse complicado processo em que a população fica no meio do fogo cruzado entre as políticas econômicas e as políticas sociais, num jogo de oferece e deixa de oferecer, essas mesmas políticas sociais são tratadas como concessão do Estado, como um tipo de contrapartida ou favorecimento entre duas partes, e não como direito do cidadão.

Inserida nessa dinâmica as políticas educacionais são construídas na sociedade brasileira. Nesse contexto, Freitag (1986) afirmou que a crise econômica mundial de 1929 e a II Guerra Mundial no início da década de 1940 impulsionaram um desenvolvimento ainda que precário na indústria brasileira por meio do modelo de substituição de importações. Esse modelo se caracteriza pela tentativa de produção interna dos produtos que eram anteriormente importados, o que supostamente incidiria na situação das relações de dependência/independência externa do país.

Esse fator desencadeou uma transformação da visibilidade que a educação tinha até então e colocou em pauta sua obrigatoriedade como política social. Nesse sentido, uma das consequências desse reordenamento do sistema produtivo é a introdução do ensino profissionalizante na Constituição de 1937 e a consecutiva criação de escolas técnicas em todo o Brasil. Na outra ponta do processo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) presume que o ensino em nível médio seja oferecido “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação” (BARROS, 1998, p. 57). Assim, observam-se dois extremos, duas pontas que se unem em uma relação hegemônica: no ensino profissionalizante, previsto na Constituição de 37, deveriam ingressar os filhos dos operários que os sucederiam nas linhas de produção das indústrias; já os filhos dos industriais, supostos detentores das concepções e atitudes espirituais que precisavam ser difundidas nas massas, tornadas habituais entre o povo, ocupariam os bancos escolares em formação e preparação para o ensino superior – o nível secundário.

Cunha (1974) aponta a dualidade existente nos sistemas educacionais brasileiros em que um segmento era destinado às classes menos favorecidas e outro às classes formadas pelos “condutores da nação”.

A Criação das Universidades no Brasil

A primeira, a Universidade do Rio de Janeiro, data de 1920, apesar de que em 1909, a Universidade de Manaus, e em 1912, a Universidade do Paraná, já haviam tentado, mas sem sucesso. Desde então, várias universidades são criadas em um período de aproximadamente 15 anos: Universidade de Minas Gerais, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo. Porém, a maioria delas, com exceção da USP, é constituída de uma estrutura de aglutinação de antigas escolas técnicas ou politécnicas, ao passo que esta última cria uma estrutura ao redor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Educação e a Faculdade de Ciências Econômicas. A Universidade de Brasília tem sua criação mais tardia, em 1961, cinco dias antes da promulgação da LDB.

Conjunturas e movimentações econômico-sociais nos anos 1940 desencadearam repercussões interessantes para a política educacional brasileira. Esses fatores tornaram premente a necessidade por políticas educacionais mais evidentes, eficazes e eficientes, não apenas na educação básica, mas também no ensino superior.

Assim, em 1948 tem início o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que só foi aprovada treze anos mais tarde, sendo datada de 20 de dezembro de 1961, sob o número 4024. Em resumo, essa lei trouxe em seu bojo uma maior capacidade de controle e normatização do Conselho Federal de Educação; a possibilidade de oferta da educação superior tanto por universidade quanto por instituições isoladas; para que uma instituição fosse considerada universidade era necessária a unificação de pelo menos cinco escolas; o sistema de cátedras foi mantido; a representação estudantil estava garantida nos órgãos colegiados superiores.

A mudança de regime político instaurado em 1964 trouxe consigo uma fase crítica para as instituições de ensino superior, que se viram obrigadas a sobreviver com cortes de gastos, além de intromissões e graves demonstrações de invasão do espaço autônomo universitário. As reformas educacionais proporcionadas pelo novo regime, tanto em nível médio (Lei 5692/71), quanto em nível superior (Lei 5540/68), pretendiam colocar em prática mecanismos repressivos de controle direto da sociedade que, de acordo com Freitag (1986, p. 84) visavam à perpetuação da “estrutura de desigualdade na sociedade brasileira”.

Os efeitos dessas legislações foram sentidos na forma de reprodução da situação em que a sociedade já se encontrava. Na prática, aqueles que podiam pagar pelo ensino privado, estudavam em escolas que supostamente ofereciam a formação para o trabalho, mas, na realidade, formavam os futuros ingressantes no ensino superior, preparando-os nos conteúdos cobrados no vestibular; enquanto os que precisavam se submeter à educação pública eram formados com os conteúdos básicos da formação para o trabalho, passando distantes do solicitado para a aprovação de um curso superior. Assim, facilitava-se a entrada no mercado de trabalho dos egressos do 2º grau e, ao mesmo tempo, diminuía-se o contingente de candidatos ao ensino superior. Em outras palavras, em vez de se aumentar o número de vagas nesse nível de educação, utilizava-se meios para que um contingente cada vez menor de pessoas chegasse a ele.

Esse breve quadro evolutivo da área educacional no Brasil concede visibilidade das intenções e resultados cujas políticas decorrentes mostram uma

correlação de forças caracterizadoras do Estado; pois ele não apenas conforma a vontade absoluta daqueles que são efetivamente representados pelo poder, mas também permitem desdobramentos favoráveis àqueles que se posicionam em classes subordinadas.

A Pós-Graduação está ligada à noção de desenvolvimento da ciência. Então, para que se possa evidenciar seu surgimento, faz-se necessário antes evidenciar como a ciência se inseriu no processo de produção capitalista, dado que até o século XIX, a ciência era fator apartado deste processo. A Ciência e Tecnologia (C&T) inseriram-se como um dos alvos da intervenção do Estado sob a ótica do atingimento de dois objetivos principais: o desenvolvimento econômico e a exportação dos conhecimentos. O desenvolvimento econômico traz benefícios internos por meio de ganhos econômicos e sociais, pela diminuição de tempo, custos, trazendo para o país sustentabilidade sócio-econômico-ambiental. Já a exportação dos conhecimentos adquiridos e construídos conduz à perpetuação dos laços de dependência entre nações desenvolvidas – tornando-as ainda mais desenvolvidas com os investimentos em C&T – e as subdesenvolvidas – que perenizam sua situação de dependência e subordinação, não investem em ciência e, pior, importam as técnicas produzidas pelos outros países.

A Educação brasileira é regida por normativas passageiras (pareceres, resoluções) que têm força de lei. A CAPES é uma autarquia que, formalmente, reporta-se ao MEC, no entanto, as normativas por ela emitidas determinam os rumos e destinos dos programas de pós-graduação brasileiros. Essa fertilidade legislativa gera no seio dos programas, assim como em outras instituições instabilidade e insegurança, visto que não há como realizar planejamentos em longo prazo. As ações e processos ficam condicionados ao futuro e ao pouco previsível: “Se permanecer assim, acontecerá dessa ou daquela forma; mas, se mudar, então se pensa no que fazer”.

A Pós-Graduação Brasileira

Segundo Motoyama (2004), apesar de algumas tentativas isoladas por parte de instituições de ensino superior brasileiro – como a Universidade Federal

de Viçosa – foi em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4024, de 20/12/1961) que se conhece o início da implementação da pós-graduação. No referido documento de lei, em seu Art. 69, alínea b, fica explícita a existência de cursos de pós-graduação, cuja matrícula era condicionada àqueles que concluíram a graduação e estavam na posse de seus diplomas. Porém, essa normatização tinha caráter aberto e não estabelecia a forma de sua viabilização.

Em 1965, o Estatuto do Magistério (Lei n. 4881, de 06/12/1965, alterada pela Lei n. 5539, de 27/11/1968 e pelo Decreto-Lei n. 465, de 11/02/1969) estabeleceu a exigência de conceituação dos cursos de pós-graduação e de fixação de suas características principais. Além disso, os dispositivos legais modificadores da Lei de 1965, estipularam os cargos e funções do Magistério, onde o Professor Assistente (primeiro nível de atuação) deveria ter, preferencialmente, o título de Mestre e o estágio probatório como Auxiliar de Ensino. Ato contínuo, a Lei de 1968 e o Decreto-Lei de 1969 atribuíram às universidades e instituições de ensino superior isoladas a responsabilidade de terem em seu quadro de pessoal professores assistentes que tivessem, no mínimo, a titulação de mestres, estabelecendo para tanto prazo máximo de seis anos para o cumprimento dessa imposição. Isso motivou uma corrida para as universidades e faculdades por parte dos docentes em busca de cursos de pós-graduação, o que proporcionou um rápido crescimento da oferta desse nível de formação, em função da demanda originada.

A Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 ao fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional, menciona, no artigo 69, do Título IX, Capítulo I, que os estabelecimentos de ensino superior poderiam oferecer cursos de Graduação, Pós-graduação e de Especialização.. Essa lei, embora contendo essa única menção sobre o assunto, desencadeou uma solicitação expedida pelo então Ministro da Educação, o Sr. Brígido Fernandes Tinoco, solicitando pronunciamento do Conselho Federal de Educação a respeito de matéria regulamentar para os cursos de pós-graduação sobre os quais faz referência ao artigo.

Assim, em três de dezembro de 1965, publica-se o Parecer CFE n. 977, tendo como relator o Sr. Newton Sucupira, em que os norteamientos iniciais para a regulamentação da pós-graduação foram lançados. Esse parecer apresenta a

origem, a necessidade, o conceito, a base para proposição da pós-graduação no Brasil, sua fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e no Estatuto do Magistério, a definição e a caracterização do mestrado e do doutorado. Por fim, o Parecer Sucupira traz a formulação de 16 conclusões que orientaram a proposição dos cursos de pós-graduação desde então.

A pós-graduação originou-se na estrutura universitária norte-americana, em que os acadêmicos, ao concluírem o college (undergraduate), realizavam estudos avançados em suas áreas de interesse ou necessidade. O termo pós-graduado era utilizado comumente, porém sua tradução para o inglês dava-se como graduate. Nesse sentido, o aluno pós-graduado caracterizava-se como aquele que havia logrado o grau de bacharel e dava continuidade a seus estudos regularmente, objetivando um grau superior.

Com o desenvolvimento da pós-graduação americana sendo influenciado pelo sistema educacional germânico, surge a ideia da creative scholarship ou o espaço onde não apenas ocorre a transmissão, mas também a criação do conhecimento. Inclusive, com a criação dos Ph.D. ou Philosophy Doctor, termo definido pelo Parecer.

Partindo dessas origens, o Brasil presenciou uma demanda crescente pela oferta de cursos que dessem conta da formação de cientistas, técnicos de alto padrão e docentes universitários. Não havia espaço para esse tipo de formação dentro da graduação, por vários fatores, dentre os quais se podem citar o curto tempo de duração da graduação que não comportaria mais atividades de aprofundamento teórico e de prática de pesquisa; a heterogeneidade natural de interesse dos acadêmicos, nem todos intendem o prosseguimento dos estudos após a graduação, mas sim a entrada no mercado de trabalho; oneração dos custos de oferta dos cursos de graduação.

Conforme Kuenzer e Moraes (2005), o parecer Sucupira confere à pós-graduação reconhecido status de nível de ensino. Ao que parece, começa a se configurar concretamente a localização da pós-graduação na estrutura e no sistema educacional brasileiro. Sendo a Educação Básica responsável pela instrução científica e humanista, a graduação para formação profissional e, à pós-graduação fica a incumbência do desenvolvimento da ciência e da cultura.

Esse parecer não encerrava esse nível dentro de uma sequencialidade, isto é, não era necessário ter mestrado para se realizar as atividades de doutorado. Entretanto, seja pela interpretação rígida do sistema educacional, seja pelas características peculiares nas Instituições de Ensino Superior (IES), essa flexibilidade foi se perdendo (KUENZER E MORAES, 2005). Destacam-se, a partir dessa distinção, as duas LDBs, de 1971 e de 1996. A primeira, Lei n. 5692, aborda, no Artigo 33, a formação em curso superior de graduação ou em pós-graduação de administradores, planejadores e demais especialistas em Educação. Já a segunda, Lei n. 9394, versa sobre o tema em três artigos: no inciso VII, do 9º, identifica-se a incumbência da União de baixar normas para a graduação e pós-graduação; o 64 faz uma especificação sobre o mesmo assunto de que trata o artigo 33 da LDB de 71, ampliando seu alcance para os orientadores e supervisores educacionais.

Para Martins (2000), em termos legais, o aumento de demanda de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil na última década do século XX. O que se vislumbra, partindo desta normatização, é que os professores atrelados ao curso superior precisariam buscar a continuidade de seus estudos junto aos programas de pós-graduação, principalmente na área da Educação.

O Parecer Sucupira passou a figurar como o marco inaugural da pós-graduação brasileira e baliza as atividades de pós-graduação a partir do modelo norte-americano que, segundo Cury (2008, 2010); Hostins (2006) e Severino (2007), já haviam consolidado seus sistemas educacionais, notadamente em nível de pós-graduação e, principalmente, porque se constituíam como polo político-econômico da época. Fica então definido o nível de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro: “o ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (PARECER 977, 1965).

Das concepções identificadas no Parecer Sucupira, duas delas são bastante destacáveis – uma pragmática e outra filosófica. A primeira diz respeito à formação de professores, pesquisadores e técnicos como resposta às demandas da sociedade e de seus meios de produção. A segunda relaciona-se com a forma de atuação da pós-graduação, estabelecendo ali o locus da investigação científica e da

“gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (PARECER 977, 1965).

Multiplicaram-se os programas de pós-graduação em todo o país e este pensamento fundamenta a maioria dos programas de pós-graduação no Brasil, mas, principalmente, aqueles inseridos na área da Educação. Severino (2007) declara que a especificidade relacionada à construção do conhecimento em Educação é consequência de sua própria prática na sociedade. Além disso, organizar e oferecer um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação distingue-se de outros programas, tendo em vista que nessa área não se estabelece relação simples entre sujeito e objeto de pesquisa, mas entre sujeitos que podem realizar ou ser o foco dos estudos.

Nesse sentido, Moreira (2009) afirma que a pós-graduação em Educação no Brasil é vista como o elemento mais bem-sucedido do sistema de educação, no qual se encontra um local privilegiado para a produção de conhecimento científico.

Em termos históricos, de acordo com Santos (2003), os cursos de mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o curso de pós-graduação do ITA (Instituto de Tecnologia em Aeronáutica) inauguraram a oferta de programas de pós-graduação no Brasil. Essa oferta era marcadamente dependente dos modelos europeus e norte-americanos, como já se destacou anteriormente no Parecer Sucupira.

É possível elencar uma que, de acordo com Santos (2003), Zancan (1997) e Hamburger (1980), dificulta o desenvolvimento das pesquisas, principalmente em nível local. Trata-se da produção docente e discente e sua avaliação. O critério utilizado para a avaliação da produção científica dos membros dos programas de pós-graduação é o da publicação preferencialmente em periódicos internacionais. No entanto, de acordo com Hamburger (1980), seria difícil viabilizar a publicação de trabalhos relativos a atividades locais, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico específico. Então, isso obrigaria os pesquisadores a evitarem temas locais e buscarem pesquisas mais relacionadas com os temas e perspectivas abordadas pelas publicações, criando, assim, dependência cultural.

Uma dúvida que paira sobre as cabeças de quem realiza um curso de pós-graduação é a respeito do funcionamento das avaliações. Sabe-se que elas estão por trás de todas as atividades do curso e, às vezes, criam uma espécie de conformismo e neopragmatismo sob a perspectiva do produtivismo acadêmico.

Conformismo porque, sentindo-se impotentes para modificar o processo, no turbilhão de normativas norteadoras das práticas inerentes aos cursos, os seus participantes – tanto alunos quanto professores – veem-se obrigados a “dançar conforme a música”, pois se não atenderem às prerrogativas de tantas publicações, tantas orientações, tantas participações em eventos etc. estarão sujeitos à reprovação ou protelação de defesa (no caso dos alunos) ou descredenciamento (no caso dos professores). Além disso, há uma obrigatoriedade ainda maior para o próprio programa, que visualiza na ampliação quantitativa de suas produções a proporcional ampliação de sua nota perante os critérios avaliativos da CAPES. Então, atinge-se o esperado produtivismo acadêmico.

Nesse turbilhão de exigências, surge o neopragmatismo. Não se pode generalizar, mas encontra-se pelos eventos brasileiros e internacionais (SGUISSARDI, 2008; MANCEBO, SILVA JR., OLIVEIRA, 2008; BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2009; OLIVEIRA, CATANI, FERREIRA, 2010) artigos que já foram apresentados ou publicados em outros locais, mas que sofreram apenas alguma modificação (título, bibliografia, alguns dados) para poderem ser novamente publicados com uma nova roupagem. Não há que se fazerem julgamentos, muito menos defesas, mas é humanamente impossível realizar ou produzir artigos e outros textos como se os pesquisadores estivessem em uma linha de montagem em série. Mesmo que se tenham orientandos estudando e produzindo muito, esses textos precisam ser atentamente lidos e avaliados. Assim, a produtividade fica atrelada a um índice meramente quantitativo e não qualitativo de construção de novos conhecimentos e inovação. Principalmente nas áreas distantes nas ciências ditas hard ou duras. As ciências humanas e sociais necessitam de um prazo maior de gestação de suas pesquisas para que os resultados observados sejam eficaz e efetivamente evidenciados. Além disso, as metodologias exigidas nessas áreas deveriam ser um tanto quanto diferentes das ciências exatas, dado que seus objetos e níveis de subjetividade

também são distantes, mas o que se observa é uma espécie de mimetismo em que metodologias de ciências exatas são aplicadas nas ciências “moles”, sem a devida avaliação de sua pertinência. A razão para isso pode residir no fato de que se essas metodologias não forem aplicadas, corre-se o risco de não se ter o projeto, pesquisa ou artigo aprovado.

A CAPES, desde 1974, desenvolve uma política bastante clara de avaliação, em que existe uma relação direta entre programas bem avaliados e seu acesso a maiores condições de fomento e financiamento. Isso ocasiona uma “bola de neve” em que programas bem avaliados têm mais acesso financeiro e por isso mais chances de serem bem avaliados e vice-versa. Por outro lado, programas com resultados avaliativos piores ficam com poucas verbas (ou nenhuma), por isso sem condições de melhorarem e, conseqüentemente, só tendem a piorar na avaliação. A autonomia universitária fica restrita à liberdade de atender aos objetivos governamentais, mediante a competição por fundos vinculados a processos avaliativos. As instituições teriam liberdade de escolher não participar, mas essa escolha acarretaria em perda de fundos; ou seja, a autonomia torna-se, na verdade, heteronomia ou autonomia vigiada.

Nesse contexto a Pós-Graduação se apresenta: um nível de ensino inserido em um processo plurissignificativo e multifacetado. Por outro lado, contraditoriamente, esse mesmo processo fez avançar a pós-graduação brasileira a níveis internacionais, despontando, inclusive, como exemplo para vários outros países. As exigências de produção e publicação de resultados retiraram a universidade da inércia produtiva, da repetição e reprodução de conteúdo em forma de aulas, em direção à pesquisa e à produção de novos paradigmas epistemológicos.

Considerações

Destaca-se mais uma vez uma autonomia vigiada, ou uma autonomia heterônoma (para usar as palavras de Paulo Freire). A pós-graduação brasileira não foi sistematizada ou organizada pela universidade (nem pública nem privada), mas pelo Estado. A regulação e normatização levaram os programas da década de

60 a terem que se adequar a um padrão copiado (mais uma vez). Em outras palavras, não há autonomia nem no processo em si (uma vez que a regulação é realizada de fora para dentro) nem na origem do próprio processo (uma vez que o sistema é um híbrido de instituições internacionais). Não que copiar outras estruturas seja de todo ruim, mas o problema está em copiá-las sem se avaliar a pertinência do que se está sendo reproduzido. A estrutura do ensino brasileiro não possui equivalente às estruturas dos países dos quais se trasladou o sistema.

Essas configurações essenciais da Pós-Graduação brasileira denotam suas principais características. Um início mimético de instituições europeias e estadunidenses e uma política de autonomia vigiada corroboram a afirmação de que o Estado controla as produções científicas de acordo com os interesses do capital.

No caso da Pós-Graduação em Educação, vê-se a massificação dos programas e a concentração em áreas geográficas das regiões Sul e Sudeste, o que levou ao questionamento de qual seria a configuração essencial da Pós-Graduação brasileira, além de identificar suas condições de surgimento e estruturação no contexto das políticas públicas no Brasil.

Para tanto, o pressuposto de que a Pós-Graduação está inserida em inter-relação das circunstâncias somadas à propositura das políticas públicas legitimadoras do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que podem ser resultantes de importantes conquistas advindas da luta de classes, se sustenta, uma vez que contexto socioeconômico-político e social em que se localizam os programas de pós-graduação brasileiros acabam por legitimar determinadas estruturas em detrimento de outras.

Referências

BARROS, E. M. C. **Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990):** um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: edUFSCar, 1998.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação:** gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, P. **Contre-feux: propos pour servir à la résistance contre**

l'invasion neo-libérale. Paris: Éditions Liber-Raisons d'Agir, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do ensino. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. 2ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

CARNOY, M. **Estado e teoria política.** Campinas: Papirus, 1988.

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CUNHA, L. A. **A pós-graduação no Brasil:** função técnica e função social. Revista de Administração de Empresas. 14 (5): 67-70, set-out, 1974.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **In: Revista Brasileira de Educação.** Volume 15, n. 43, jan./abr. 2010.

_____. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. **In: Revista Brasileira de Educação.** Volume 13, n. 37, jan./abr. 2008.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. **Discurso & Sociedad**, vol. 2, n. 1, 2008, 170-185.

FAIRCLOUGH, N. General introduction. In: **Critical discourse analysis.** The critical study of language. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez), 1995.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

_____. Política social e educação. **Em aberto**, Brasília, 4 (27): 1-15, jul-set, 1985.

_____. Prefácio. In: MOREL, R. L. M. **Ciência e estado:** a política científica no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel.** 5.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse In: **Escola de Frankfurt.** Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologia In: **Escola de Frankfurt**. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975b. HAMBURGER, E. **Para que pós-graduação?** Encontros com a civilização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em Educação: embates ontológicos e epistemológicos**. Florianópolis: UFSC. Tese de Doutorado, 2006.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 23-42. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982009000300003.

MOTOYAMA, S. (Org.). **Construindo o futuro: 35 anos de Pós-graduação da USP**. São Paulo: Parma, 2004

PINI, M. La investigación en políticas educativas desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD). In: Tello, C. (org). **Las epistemologías de la política educativa**. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto, 2003.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: Condições epistemológicas, políticas e institucionais. São Paulo: FEUSP, **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

_____. **A pesquisa na pós-graduação em Educação**. São Carlos: Revista Eletrônica de Educação, ISSN 1982-7199, UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCHMIDT, B. V. **O estado e a política urbana no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

SGUISSARDI, V. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2008.

VAN DIJK, T. **El análisis crítico del discurso y el pensamiento social**. Athenea Digital, n. 1, 2002.

_____. El análisis crítico del discurso, **Anthropos**, n. 186, 1999, pp. 23-36.

ZANCAN, G. **Análise da avaliação da Capes**. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 360, maio 1997.

LA EDUCACIÓN EN CARTAGENA - COLOMBIA: ASOCIACIÓN COLEGIO MILITAR ALMIRANTE COLÓN (1986 - 2016)

Harold Carrillo Romero¹

*“Vaga un tanto perdida pero clara en mi mente la primera vez en que fui
al Colegio, recuerdo que mi padre me llevaba de la mano y aunque a mis
cortos 5 años de edad eran más las expectativas por divertirme que por
aprender, aquel edificio que aun olía a pintura fresca, sería el testigo
mudo de mi formación y de mis sueños...”*

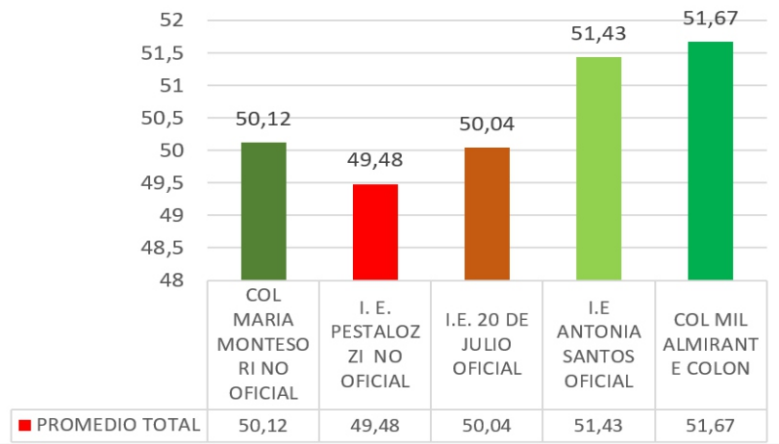
El Autor

Introducción

La Asociación Colegio Militar Almirante Colón, en adelante COMIALCO, es una institución educativa de carácter privado que presta sus servicios en la ciudad de Cartagena – Colombia desde hace más de 30 años. Fundada por la pareja de profesores Jorge Isaac Correa Jiménez y Elvia Susana Germán Germán, quienes en este espacio de tiempo han podido difundir una filosofía empresarial y educativa que traspasa las fronteras de la ciudad. COMIALCO, además de prestar sus servicios en la ciudad de Cartagena, se encuentra en el departamento de Córdoba en ciudades como Montería, Loricá, Cereté y en el departamento del Valle del Cauca en municipios como Cali y

¹Historiador de la Universidad de Cartagena estudiante de posgrado en educación, cultura y política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Miembro del grupo de investigación Cultura, Sociedad y Política en el Caribe Colombiano adscrito al Instituto Internacional de Estudios del Caribe. En la actualidad se desempeña como Coordinador Académico en la Asociación Colegio Militar Almirante Colón y Coordinador para la gestión cultural de la Universidad Antonio Nariño seccional Cartagena.

Figura 1: Comparativo Resultados ICFES con instituciones educativas oficiales y no oficiales de cartagena



Fuente: Informe Gerencial COMIALCO 2016. Archivo COMIALCO,2016.

Figura 2: Bloque de Banderas. 2016



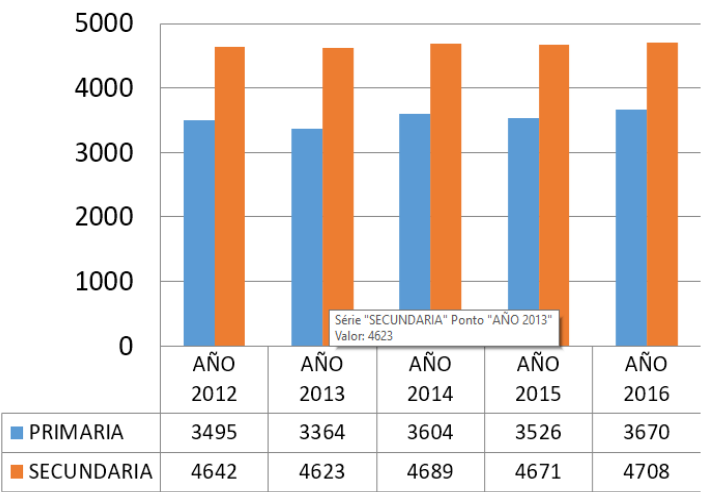
Fuente: Archivo fotográfico privado. 2016.

Si realizamos un breve análisis comparativo entre esta institución con otras de similares condiciones socioeconómicas, tal como lo evidenciamos en la gráfica podemos concluir que su éxito y competitividad han sido contundentes. Por tanto, es importante conocer la contribución que COMIALCO hace a la sociedad colombiana, pues cada año, más de 500 educandos reciben el título de bachiller y están preparados para servir y transformar socialmente al país.

Identificamos que en 30 años de existencia de la institución, las decisiones administrativas y pasos han sido certeros, ya que las cifras en cuanto a la población instalada, la confianza de los padres de familia y comunidad atestiguan esta idea.

Contrario a ello, el presente artículo basa su exegesis en unas cortas pero al mismo tiempo, complejas cuestiones. ¿Quiénes están detrás del éxito del Colegio? ¿Podemos a través de la lente de COMIALCO dilucidar el devenir de la educación en Colombia? En ese sentido, nuestro esbozo obedecerá a la siguiente estructura: primero, recrearemos el contexto de la educación en Colombia durante la década de los 80. Seguidamente, reconstruiremos la historia de los fundadores del Colegio, para finalmente, desarrollaremos una reseña de la institución en función con el proyecto educativo nacional y la composición social de los cartageneros.

Figura 3: Bloque de Banderas. 2016



Fuente: Informe Gerencial COMIALCO 2016. Archivo COMIALCO, 2016.

La Educación en Colombia durante la década de los 80

La década en los años 80 en Colombia fue quizás de las que más impacto social tuvo para la historia del siglo XX en el país. El nacimiento de fenómenos como el narcotráfico, el paramilitarismo, la insurgencia guerrillera y la creciente ola de violencia en las ciudades y los campos hizo que el país viviera verdaderos días de inestabilidad e incertidumbre política y social. En contraste a esta realidad social y a pesar de que muchos estudiosos predecían el peor de los desenlaces para Colombia, el desempeño global de la economía era, de manera consistente, uno de los más satisfactorio de América Latina. La explicación que aducen muchos de los historiadores a esta dicotomía social y económica (la economía iba bien, pero el país iba mal) encuentra su asidero en la idea de que el dinero era quien alimentaba las distintas clases de violencia y el mal comportamiento de los dirigentes (Bushnell, 2007, p. 355).

A pesar de cohabitar con la violencia, una realidad que no parecía despegarse de la cotidianidad de los colombianos, el país quien creía haber superado los embates de los conflictos bipartidistas, los cuales vieron en el Frente Nacional² la salida más propicia para que las elites mantuvieran el poder y evitar así una guerra civil, fue testigo de posteriores coaliciones de los gobernantes de turno, quienes invitaban a políticos del partido contrario a hacer parte del gabinete de gobierno. Esta estrategia, si bien mermo las pasiones de aquellos días de trapos rojos y azules, se lanzó en lanza en ristre contra otro tipo de vertientes políticas, en especial, con las políticas de izquierda.

Por esta razón, es que el modelo educativo colombiano de la década de los 80 dejó de obedecer a un criterio meramente ideológico, como lo fue durante el siglo XIX y buena parte del XX. Es decir, la alianza no escrita entre conservadores y liberales hacía que la línea ideológica que los dividían fuese más difusa. Este nuevo patrón de educación respondería más bien a un

²El Frente Nacional fue una coalición política concretada en 1958 entre el Partido Liberal y el Partido Conservador de la República de Colombia. Su último presidente fue el conservador Misael Pastrana Borrero en el año de 1974.

modelo económico imbuido por la tecnocracia, la globalización y el definitivo triunfo del capitalismo sobre un cada vez más debilitado socialismo.

Un ejemplo claro de lo anterior, es la inclusión cada vez más frecuente y decidida de la educación tecnológica en los procesos educativos. Dicha iniciativa estuvo acompañada de políticas entre las que se destacó el denominado Plan Básico Educativo, (Herrera, 1988) el cual constituía estudios tecnológicos en los niveles de media académica dando origen a los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada, con siglas INEM³, los cuales se crearon en todo el país, con el objetivo de preparar mano de obra calificada para las operaciones industriales.

Este proceso comprometido en formar al ciudadano del siglo XXI consistió en recopilar los antecedentes inmediatos de la tecnología educativa, tomando como pilar la capacitación a nivel de América Latina efectuada en la Universidad de la Florida de Tallahassee. Esto evidenció la transferencia que generó Estados Unidos a América Latina mediante la transmisión de metodologías y teorías específicas y además, el acercamiento a políticas económicas de posturas neoliberales, aunque tímidas para 1984, pero que ya mostraban la relación estratégica entre la potencia económica mundial y Colombia.

Así como se avanzó en la consolidación de la educación tecnológica, también se implementó el uso de las tecnologías de comunicación como la televisión, radio entre otros, para poder llevar formación a los lugares más apartados del país. Políticas como el programa “Camina”⁴ impulsado por el entonces presidente Belisario Betancourt se sumaron a cambios tales como el establecimiento de áreas de formación como ciencias naturales, ciencias sociales, español y literatura, educación física, educación estética, música, educación religiosa y moral y matemáticas.

³INEM o Institución educativa de educación media, es un tipo de educación, en la cual, además de formar en los conocimientos académicos, se le ofrece al educando especialidades tecnológicas para el trabajo.

⁴El programa Camina consistió en una alfabetización masiva por el los rincones más alejados de Colombia.

Pese a estos cambios teóricos y metodológicos cabe anotar que la educación en Colombia durante el gobierno de Betancourt estaba en una profunda crisis presupuestal y de funcionamiento que afectaba sin lugar a dudas su calidad⁵.

En el contexto local, Cartagena era una ciudad que desde principios del siglo XX había concentrado sus esfuerzos en ser una ciudad portuaria, aunque esta actividad es importante hoy en la ciudad, para entonces se vio disminuida en la década de los 40 por el auge de la actividad marítima en la ciudad de Barranquilla. Sin embargo, esa orientación portuaria se apartó para darle paso a una vocación turística cimentada en el paisaje caribeño y el pasado colonial.

No obstante, para la década de los años 70 el turismo comenzó a decaer y se erigió la Cartagena industrial con la construcción del complejo industrial de Mamonal⁶. Esta última realidad de la ciudad encaminada para el fortalecimiento del carácter industrial, obligó a la preparación de mano de obra calificada para laboral en las empresas. Ante la escasa idoneidad de los mismos, no hubo otra alternativa sino importar mano de obra de otras ciudades de Colombia, en especial, de ciudades del interior del país.

Cartagena quizás no sufrió tan de cerca los embates de la violencia que en esos años azolaba a buena parte del país, por lo que sus esfuerzos administrativos comulgaban con la política nacional de invertir donde la violencia

⁵Los problemas que aquejan a la educación colombiana tienen un origen multicausal relacionado con los límites del modelo de desarrollo vigente en países de la condición de Colombia, falencias en la organización, financiación y gestión del servicio y en la coherencias de las políticas públicas respecto a los requerimientos nacionales en materia de formación de la población ... Las recurrentes crisis de la educación colombiana han permitido, en distintos periodos de la historia de la Federación Colombiana de Educadores, que ésta reoriente las discusiones, supere conscientemente las confrontaciones por lo salarial y lo prestacional, para avanzar en la consecución de propósitos relacionados con la calidad, la democracia en la escuela y la pertinencia de la educación pública. En esa línea se inscribe el Movimiento Pedagógico y las querellas que el magisterio emprende en los inicios de la década de los 80 del siglo pasado. Véase: Bocanegra, H. Las Políticas Educativas y el Magisterio Colombiano en la Década de los 80. Diálogos de Saberes. 2010.

⁶Es un puerto privado de uso público, habilitado para el desarrollo de la actividad portuaria. Por su carácter multipropósito, está en capacidad de movilizar cualquier tipo de carga. En este orden cuenta con experiencia en la operación marítima de barcos de carga a granel, carga extra pesada y extra dimensionada, carga general, carga suelta y contenerizada.

no estuviera tan latente. Ante esta oportunidad, las autoridades educativas locales decidieron implementar el Plan Básico Educativo favoreciendo especialidades tecnológicas propicias para fortalecer el desarrollo industrial de la ciudad, el cual tuvo un vertiginoso crecimiento en los años 80, alcanzando su punto más álgido en la década de los 90 con un 6,6% (Roca, 2004, p. 67) el más alto de todo el país. Por tanto, el hecho de que un joven terminara sus estudios con el énfasis tecnológico y encontrara la posibilidad de vincularse laboralmente al sector industrial, era justamente el propósito de dicha política.

Con el desarrollo de la competitividad laboral, las exigencias en cuanto a la preparación y tecnificación se hicieron más exigentes para el mercado laboral. En consecuencia, la educación tecnológica se volvió insuficiente sumada a que los centros de educación superior tampoco respondían a las necesidades del sector industrial. Aquel cataclismo terminó con poner en decadencia la educación tecnológica dentro de la escuela, básicamente porque se convirtió insostenible financieramente, y porque no seguía el ritmo que el mercado laboral, específicamente el industrial, exigía. (Safford, F. 1989, pág. 80).

Los problemas económicos en la educación en Colombia durante la década de los 80 afectaron a ciudades como Cartagena, afligiendo claramente la calidad del servicio y acrecentando la desconfianza de los padres de familia en el tipo de educación que recibían sus hijos. En otras palabras, esta crisis puso al descubierto la poca credibilidad que se tenía del servicio educativo de carácter oficial y dio paso para que el sector privado se erigiera como una alternativa de solución a dicha problemática.

El Auge da la Educación Privada: Nace el Colegio Almirante Colón

Hablar de la génesis de COMIALCO obliga a referirse a quienes, desde la idea inicial hasta hoy, han estado detrás dirigiendo a esta gran institución. Los esposos Correa Germán son oriundos del departamento de Córdoba, una región enclavada en los caudales del río Sinú y caracterizada por su condición agrícola y ganadera.

Figura 4: Esposos Correa Germán, 2004



Fuente: Archivo COMIALCO 2004, año. 2016.

Ambos educadores miembros del sector oficial decidieron dedicar su enlace y sus vidas a lo que en su momento parecía la descabellada idea de formar un colegio. En principio se trató de la coincidencia de haber nacido en el mismo departamento, ambos estaban viviendo las dinámicas propias de hacerse paso en otra ciudad a la natal y su condición común significó el punto de partida para que más adelante se uniesen en el vínculo matrimonial. La experiencia de años de trabajo ayudó a que los esposos entendieran las necesidades de los padres de familia y emprendieran con la empresa que desde su primer día llevaba el nombre del barrio donde nació.

La pareja comenzó su trasegar utilizando su propia casa iniciando el primer lunes de febrero del año de 1986 lo que sería la primera clase de COMIALCO, ofreciendo el nivel de preescolar y básica primaria.

Figura 5: Casa donde inició en Colegio. 1985



Fuente: Archivo COMIALCO 1985,
año. 2016.

La Secretaría de Educación del Departamento de Bolívar, con la Resolución N° 023 de Enero de 1986⁷ y siendo aprobado por el Ministerio de Educación nacional en la Resolución N° 08715 en Preescolar y Básica Primaria avalaron estas primeras actividades académicas, las cuales se desarrollaron con 137 alumnos matriculados en preescolar y básica primaria.

Los docentes que prestaron servicios en esta fecha fueron: Carmen Bonfante, Amelia Bermúdez, Neyla Rivera, Isabel Roca De Guardo, Oneida Martínez y sus fundadores Elvia Susana Germán Germán y Jorge Isaac Correa Jiménez. A mediados de septiembre de 1987 se trasladaron a la nueva planta física ubicada en la Urbanización Almirante Colón Manzana P Lote 1 segunda etapa, donde hoy funciona la Básica Primaria con una población estudiantil de 350 alumnos aprobado por el Ministerio de Educación mediante Resolución N° 1735 de 1987.

⁷Diario de Oficial. Agosto de 1985.

En el año 1990 amplió su cobertura educativa a la Básica Secundaria matriculando 200 niños para grado 6° y 42 en el grado 7° y en el mes de octubre de 1991 fue proyectado a la Básica Secundaria obteniendo la licencia y aprobación con la resolución N° 1395 de Septiembre de 1992 construyéndose una nueva sede para el funcionamiento del Bachillerato en la Manzana V Lote 1 Segunda Etapa del barrio Almirante Colón de la ciudad de Cartagena, en el cual, aún hoy, funciona la sede principal, rectoría general y la administración de las otras sedes.

Marchando hacia el futuro

La década de los 90 fue una época de cambios socioculturales para Colombia. En principio el país decidió derogar la constitución de 1886 y abrir el debate para la creación de una nueva carta constitucional. En 1991, se firma la Nueva Constitución Política de Colombia, dando pista libre a una serie de cambios que se reflejaron en una educación más laica, abierta, preferente por el libre pensamiento e inclusiva.

Si bien estos conceptos hoy son aceptados por el grueso de los sistemas educativos de Latinoamérica, en los primeros años de los 90, estas nuevas posturas obtuvieron connotaciones negativas en gran parte de la sociedad cartagenera, ya que se creó la sensación de que este tipo de educación, se contraponía al modelo conductista, uniforme, castrense, religioso y disciplinado con el que muchos de los padres se habían educado, dando lugar a la indisciplina, la desobediencia y el abandono de prácticas religiosas, las cuales estaban muy arraigadas en la cultura cartagenera.

Esta sensación de flexibilidad y abertura hacia el laicismo preocupó en buena manera a los padres, quienes no dudaron en preferir colegios que obedecieran a las estructuras tradicionales. Observamos que esta fue una de las razones por las que el auge de los colegios militares y religiosos privados en Cartagena, a partir de la década de los 90, aumenta sustancialmente.

Así, en el año de 1993, aprovechando el auge de la educación privada, los fundadores de COMIALCO obtuvieron la licencia de funcionamiento para media vocacional en asocio y colaboración del retirado Teniente Coronel Raúl Eduardo Patiño Zambrano, quien desde entonces sería el rector militar del Colegio. Se

elabora el proyecto para transformación como Colegio Militar y este fue aprobado en un comienzo por la Fuerza Naval del Atlántico, y en el año 1996 de acuerdo con la Resolución N° 10839 del Ministerio de Defensa⁸, se obtuvo la aprobación para funcionar como Colegio Militar Almirante Colon, en el año de 1996 formó su primera promoción de bachilleres académicos con Orientación Turística.



Fuente: Archivo Fotográfico de COMIALCO 2005. 2016.

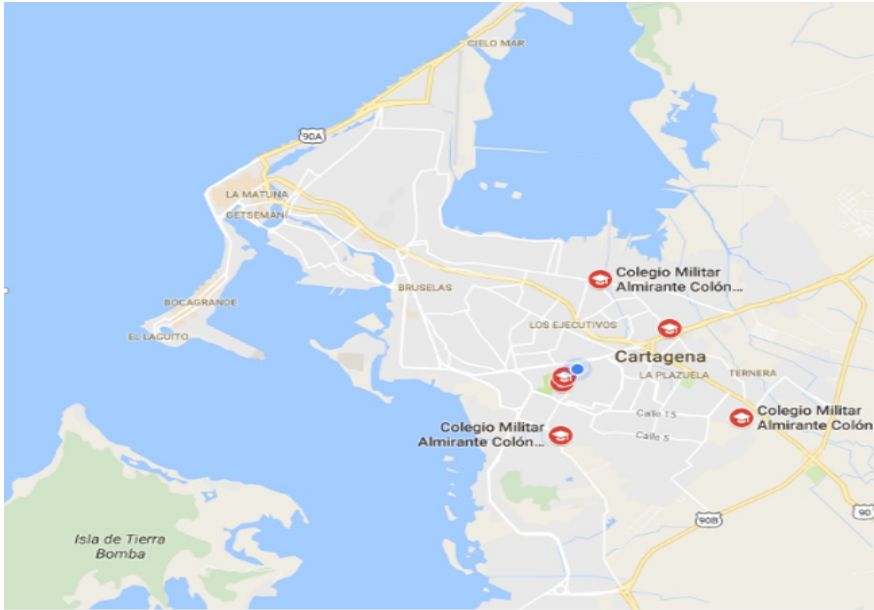
De la escolita improvisada a un Colegio con presencia nacional:

En el año 1997, se instaló en la urbanización de Vista Hermosa de la ciudad de Cartagena la Jornada Adicional, la cual estaba y aún está dirigida a brindar el servicio educativo a los estratos más bajos de la ciudad. Ese año, se iniciaron labores con 600 educandos. En el año de 1998 se construyó la zona de Instrucción Militar que también se encuentra situada en la urbanización Vista Hermosa. COMIALCO gracias a la acogida y a las exigencias de los padres de familia se vio obligado a extender sus servicios educativos en el Barrio los Alpes, y en el año 2002 se proyectó al Barrio Olaya Herrera Sector Ricaurte y a la Urbanización Simón Bolívar. Actualmente, COMIALCO cuenta en la ciudad de Cartagena con las Sedes ubicadas en: Urbanización Almirante Colon, Vista Hermosa, Alpes, Barrio Olaya Herrera, San Fernando y Simón Bolívar. A medida

⁸Diario Oficial. Enero 05 de 1996.

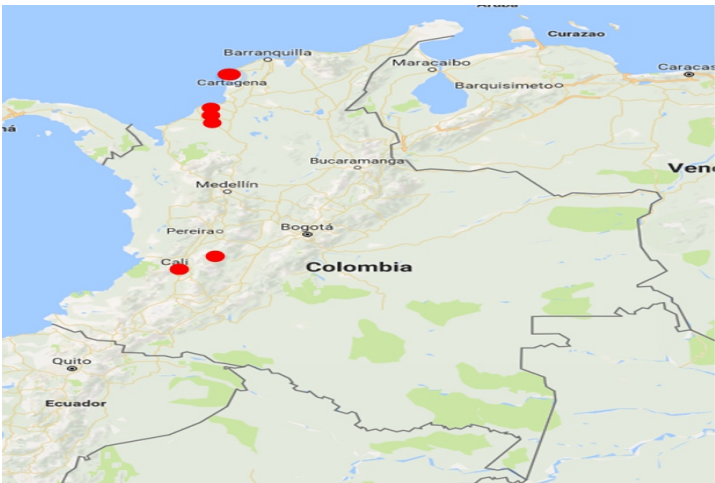
que el Colegio se expandía dentro de la ciudad, así mismo lo hizo en ciudades como Cali, Palmira, Montería, Cereté y Loricá, convirtiéndose en la empresa educativa más exitosa de Colombia.

Figura 7: Ubicación de COMIALCO en Cartagena, 2017



Fuente: <http://www.googlemaps/cartagena/colegiomilitaralmirantecolon.com>

Figura 8: Ubicación de COMIALCO en Colombia, 2017



Fuente: www.googlemaps/cartagena/colegiomilitaralmirantecolon.com

Con las exigencias del mando militar para impartir la Instrucción Militar, hacen que en Vista Hermosa se construyen cuatro kioscos o bohíos, una plaza de armas para las ceremonias militares, instrucción de orden cerrado y gimnasia, una amplia cafetería, un salón auditorio para conferencias, una piscina, un salón auditorio general para grados y conferencias especializadas, un depósito para almacén general y ayudas de instrucción, dos salones amplios para almacenar los instrumentos de la Banda de Guerra Militar y Rítmica, cámara de Brigadieres Mayores, salón de ajedrez, Rectoría General, laboratorios para las prácticas de la técnica en electrónica y cuidado del medio ambiente.

En el año de 2006 estructuró el modelo pedagógico PEI y el Plan De Estudio convirtiéndose en el Colegio Técnico Militar con especialidades en Administración y Comercio, Electricidad Básica, Electrónica Básica, Cuidado del medio, Orientación Turística e Instrucción Militar.

En la parte militar además de desarrollar la Instrucción Militar, en coordinación con el Batallón De Fuerzas Especiales se ha adelantado tres cursos de Buceo Deportivo y dos de Combate Fluvial en el Canal del Dique, conocimientos de las unidades a flote y submarinos pertenecientes a las Flotilla de la Fuerza Naval Del Caribe.

Consideraciones finales

En los últimos 10 años las escuelas con vocación militar desaparecieron en la ciudad de Cartagena⁹, solo en la costa caribe colombiana, según la Asociación de Colegios Militares, ACOMIL, existen tres colegios entre en el que se cuenta al Colegio Militar Almirante Colón¹⁰ a eso se le suma el hecho de que en esa temporalidad no se abren en la ciudad colegios militares.

Esta crisis puede tener respuesta en el hecho de los avances en materia de cobertura del sector oficial y en los malos manejos administrativos que estos entes

⁹En los últimos 10 años, estos colegios militares han cerrado sus puertas: ABOLSURE, EL PINAR DE CANADÁ, COLEGIO MILITAR FERNANDEZ BUSTAMENTE.

¹⁰Colegio Militar “DECROLY” Sincelejo Sucre, Colegio Militar Acolsure. Barranquilla Atlántico. <http://www.acomil.edu.co/2016/09/28/directorio/>

privados han reflejado, y finalmente a Decreto que reglamenta la exigencia de la libreta militar para ejercer el derecho al trabajo y a la educación (Artículo 37 de la Ley 48 de 1993) No obstante, pese a estas amenazas, el Colegio Militar Almirante Colón sigue creciendo en número de educandos y en tamaño.

Identificamos que una de las razones es que el crecimiento económico de la empresa le permite sortear con facilidad las fluctuaciones de la demanda, es decir, la estructura financiera es sólida y por tanto, es capaz de dar respuesta a los momentos de escases. Por otra parte, el colegio ha sabido adaptarse al contexto y diversificar su oferta e intenta complacer las necesidades de los clientes, dándole la oportunidad de escoger lo que más se ajuste a sus preferencias. La institución cuenta con una formación integral focalizada en los valores en las modalidades académicas, media técnica, (administración y comercio, cuidado del medio e instrucción cívica y militar) apoyado en procesos técnicos y tecnológicos. La mejora continua se realiza mediante la autoevaluación del proceso enmarcado en el PMI¹¹.

En el plan estratégico de la institución se trazan las metas y los indicadores que nos permiten medir el rendimiento de los proceso para prestar un servicio educativo basado en el modelo de calidad EFQM. Alianzas estratégicas con las FF MM¹² que al culminar las tres fases de instrucción nuestros cadetes obtienen la libreta Militar de primera clase. De igual manera se realizan convenios con instituciones de educación superior como el tecnológico de Comfenalco y la Universidad Tecnológica de Bolívar que permiten a sus egresados una mejor transición a la educación superior, con entidades gubernamentales como el EPA¹³, el DATT¹⁴, las cuales apoyan el desarrollo de las actividades extra curriculares. Como proyecto de cuidado del medio y el servicio social.

En ese sentido, podemos afirmar que desde su fundación, ha mostrado coherencia en cuanto la disciplina y la religiosidad como elementos para la formación integral. El colegio se preocupa por mantener una buena calidad de servicio de acuerdo a los resultados que el Ministerio de Educación exige lo que la

¹¹Plan de Mejoramiento Institucional.

¹²Fuerzas Militares de Colombia.

¹³Entidad de Protección Ambiental de Cartagena.

¹⁴Departamento Administrativo de Tránsito y Transporte de Cartagena.

hace confiable y del gusto de los estudiantes y padres de familia. Finalmente, es la capacidad de liderazgo de sus fundadores quienes con su obra han demostrado que educar es un propósito de vida al servicio de los demás.

En conclusión el aporte que el Colegio Militar Almirante Colón ha hecho y continua haciendo por la sociedad colombiana es invaluable en el sentido mismo del significado de educar y transformar a las sociedades en la búsqueda de un mejor futuro y un esplendoroso presente.

Referências

Alarcón Meneses, Luis & Conde Calderón, Jorge. (2009). **“Educación, referentes doctrinales y cultura política en la Nueva Granada, 1810 – 1830”**. En Alarcón, Luis & Conde, Jorge (Eds.). Educación, lenguas, cultura y política en la construcción de la nación colombiana (pp. 28-29). Barranquilla: Colección Bicentenario, Universidad del Atlántico.

GARCIA Usta Jorge. **“periodismo y literatura en Cartagena en el siglo XX: muros y rupturas del orden y risa de la modernidad”**, en: Haroldo calvo Stevenson y Adolfo Meisel Roca. Cartagena de indias en el siglo XX, Bogotá, banco de la república, 2000 pág., 384

JARAMILLO Uribe Jaime. **“El Proceso de la educación en la república (1830-1886)”**. En: Nueva Historia de Colombia. Vol. II Bogotá. Ed. Planeta 1991.

----- **“La Educación durante los gobiernos liberales 1930-1946”**, en: Nueva Historia de Colombiana Vol. VI, Bogotá, ed. Planeta, 2000

MEISEL Roca Adolfo. **“Cartagena, 1900-1950: a remolque de la economía nacional”**, en: Haroldo calvo Stevenson y Adolfo Meisel roca. Cartagena de indias en el siglo XX, Bogotá. Banco de la república, 2000, pág., 384

PIÑERES de la Ossa Dora. Modernidad, universidad y región. **El caso de la universidad de Cartagena 1920-1946**

POSADA Carbo Eduardo. El Caribe colombiano. **Una historia general (1870-1950) Bogotá, Banco de República, 1998, pág., 507**

RODRIGUEZ de Cortés Alicia **“Introducción a la sociología de la educación y la familia”** en: Diego Girardo Samer y Alicia Rodríguez de Cortés. Introducción a la sociología general. Centro de estudios psicopedagógicos. Ed: Graficas Ducal. Bogotá 1983. pág., 780

TIRADO Mejía Álvaro. **Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. Bogotá. Instituto colombiano de cultura 1981. Pág. 461**

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CRIAÇÃO DO FÓRUM DE EJA MATO GROSSO

Jefferson Bento de Moura¹
Márcia dos Santos Ferreira²

Este estudo apresenta o processo de criação do Fórum Permanente de Debates em Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (FPDEJA/MT), tomando como referência a realização do I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, entre 06 e 08 de junho de 2001, antecedido por seminários regionais.

A pesquisa encontra-se situada no campo da História da Educação, pautando-se na análise de fontes documentais, como relatórios de governo, dos encontros estaduais e reuniões do FPDEJA/MT realizados no período de criação. A fim de construir uma pesquisa qualitativa, foram selecionados três sujeitos, definidos em função de suas participações nas primeiras reuniões de organização do movimento do fórum mato-grossense de EJA. Esses sujeitos, no momento de criação do fórum, eram representantes de órgãos do governo de Mato Grosso, representantes de órgãos não governamentais e representantes da sociedade civil organizada. Todos, durante a década de 1990 e 2000, exerceram atividades fundamentais na formatação das políticas públicas para a educação de jovens e adultos em Mato Grosso, principalmente na luta por este espaço de mobilização

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Campus Juína. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero/GPHEG. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Articulador Regional do Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Coordenador do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso - FPDEJA

²Professora adjunta da UFMT, Coordenadora do Centro Memória Viva-MT e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória/GEM.

que congrega os diferentes sujeitos da EJA. Espaço que busca não somente a garantia do direito a oferta de EJA nas escolas de MT, mas também, que as metas de melhoria da qualidade da oferta de alfabetização de jovens e adultos, sejam estabelecidas no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso.

Os nomes escolhidos para as entrevistas seguiram critérios que pudessem dimensionar dialeticamente o processo de criação do FPDEJA, em Mato Grosso. E considerando a necessidade de anonimato, bem como de assegurar abrigo às palavras dos entrevistados, os sujeitos da pesquisa serão identificados por letras e números, da seguinte forma: P1C, P2S e P3E, onde P – professora, 1 – identificação numérica em ordem crescente, C – Coordenação, S – Secretaria ou E – Escola. As entrevistas tiveram em média de 30 minutos a 1 hora de duração.

A aprovação do Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a deliberação de criação da coordenação provisória, do fórum de EJA de Mato Grosso, representam uma eminente participação de todos os segmentos e fizeram com que os seiscentos delegados que discutiram os rumos da educação de jovens e adultos, em Mato Grosso, se tornassem corresponsáveis por um processo historicamente construído de forma dialética e rica em possibilidades de participação cidadã.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos e a Criação do FPDEJA/MT

O Fórum Permanente de Debates em Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso surgiu, de forma oficial, durante a realização do I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, que tinha como objetivo a aprovação da proposta do Programa de Educação de Jovens e Adultos produzida pelo grupo de trabalho interinstitucional constituído através da Portaria nº 204/2000 SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de 04/01/2001. O grupo foi composto por representantes da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/MT, do Conselho Estadual de Educação – CEE, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME, da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e dirigentes de escolas que ofertam educação de jovens e adultos, com a consultoria da Ação Educativa. O grupo interinstitucional

estabeleceu um cronograma de ações norteadoras de todo o processo de difusão, discussão e sistematização de contribuições, para fundamentar o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos no Estado.

A resolução 180 fixou normas para a oferta de educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino. Esta resolução pode ser considerada um dos mais importantes marcos da EJA no estado de Mato Grosso. A partir dela que o estado deixou definitivamente de ofertar ensino supletivo e passou a garantir, ao menos no campo legal, a oferta regular de EJA no período noturno das escolas.

A ideia de elaborar a resolução surgiu a partir do momento da edição da atual LDB, Lei 9394/96, que apontou “a necessidade de formular novos entendimentos capazes de acompanhar o ritmo da sociedade. Sob o ponto de vista da concepção da oferta e ensino de jovens e adultos, tornou-se tarefa prioritária e relevante para os legisladores de todos os sistemas de ensino” (MATO GROSSO, 2002, p. 163). Conforme acrescenta o documento:

Daí o esforço concentrado, reuniões, audiências e estudos para refletir, simultaneamente ao pensamento nacional, novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos tornaram-se constantes no âmbito deste Conselho, permitindo o que hoje apresentamos como “produto” ou resultado dessa construção, a muitas mãos, ou seja, a nova norma para o Sistema Estadual de Ensino. (MATO GROSSO, 2002, p. 164).

Em Mato Grosso, a reformulação da Resolução nº 137/1991-CEE/MT, ajustada pela Resolução nº 254/1994-CEE/MT, foi realizada a partir dos estudos realizados pelos conselheiros estaduais, em conjunto com a comissão formada para estudos do Parecer nº 11/2000, da CEB/CNE e sua resolução nº 01/2000, publicada no Diário Oficial da União em 19 de junho de 2000.

A nova resolução estadual busca atender alguns pressupostos basilares do Parecer nº 11 de Jamil Cury, tais como: direito público subjetivo; desaparece a noção de Ensino Supletivo; cursos de Educação de Jovens e Adultos: um direito a ser resgatado; aproveitamento e circulação de estudos; e a questão da idade.

Nesse sentido, a Resolução nº 180/2000-CEE/MT colocou a EJA como modalidade de oferta regular no Sistema Estadual de Ensino, e sua inclusão na ótica do direito, em relação ao ensino fundamental, como direito público e

subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e necessidade de políticas integradas. Assim, “como direito da cidadania, a Educação de Jovens e Adultos deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio” (MATO GROSSO, 2002, p. 167).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos surgiu do 4º artigo da Resolução nº 180-CEE/MT. O § 1º desta resolução propunha que os órgãos públicos encaminhassem ao Conselho Estadual de Educação um Programa de Educação de Jovens e Adultos e que esse documento fosse elaborado à luz da Resolução nº 180/2000-CEE/MT e das diretrizes nacionais (Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 01/2000).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso instituiu, através da Portaria nº 204/2000, o grupo de trabalho interinstitucional para elaboração da proposta do Programa. A metodologia de trabalho empregada pelo grupo interinstitucional promoveu a realização de Seminários Regionais sobre o programa a ser implantado. Conforme explica Boff (2002), os relatórios das discussões e sugestões sobre o projeto à equipe da EJA da SEDUC/MT e à assessoria culminaram na realização do Seminário Estadual da EJA, na capital do Estado, Cuiabá, em julho de 2001, cujo objeto principal consistia em estudar e analisar a redação final sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos bem como a sua aprovação.

Após a realização do Seminário Estadual, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 177/02CEE/MT, aprovou o Programa da EJA, com as diretrizes e critérios de oferta da modalidade, por meio de cursos e Exames de Ensino Fundamental e Médio para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Embora Mato Grosso tenha conferido amplos direitos à EJA e a reconheceu em sua legislação, a oferta de formação continuada aos docentes desta modalidade educativa e o financiamento para a execução do Programa não foram normatizados, de forma que a maioria das Escolas Estaduais de Mato Grosso relutavam em ofertar a modalidade.

Toda essa movimentação da EJA de Mato Grosso no início dos anos 2000 ocorre após a nova configuração do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. A Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, com as

alterações constantes na Lei Complementar nº 77/2000, determina que o CEE/MT passa a ser um “órgão normativo, consultivo do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação, com representação paritária entre o Governo do Estado e entidades da sociedade civil organizada” (MATO GROSSO, 2002, p. 20). Nesse sentido, a organização do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso passa a ter em sua composição um espaço de participação da sociedade civil organizada com garantia da paridade entre a representação do governo e da sociedade.

O Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos foi realizado no período de 06 a 08 de junho de 2001. O relatório da criação do Fórum de EJA aponta como foi a participação e as entidades presentes:

O Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos teve cerca de seiscentos participantes, sendo cento e noventa delegados da Rede Estadual de Ensino, eleitos em Seminários Regionais e representantes de instituições: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, Pastoral da Criança, Serviço Social da Indústria – Sesi, Serviço Nacional do Comércio – SENAC DR/MT, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP, Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, Central Única dos Trabalhadores – CUT, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MT e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (MATO GROSSO, 2009, p. 01).

O Seminário contou com a participação de palestrantes de destaque no cenário nacional da educação de jovens e adultos e abordou diversos temas. O seminário adquiriu caráter deliberativo, paritário e com a função de definir e aprovar o Programa de Educação de Jovens Adultos de Mato Grosso. No folder do seminário, é possível observar que uma das mesas do seminário incluiu como tema central os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos, mediada pelo professor doutor Leôncio Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais. Pode-se observar, também, que o seminário encerrou com a apresentação da carta para constituição do fórum de discussão permanente de EJA/MT. O relatório de criação do FPDEJA/MT afirma que:

A Equipe de Organização, além de trazer palestrantes de destaque no cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos, incluiu nesse Seminário a aprovação do Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso e a apresentação da Carta para Constituição do Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos. A citada Carta, denominada Carta da Cidadania I elaborada e lançada no dia 29 de maio de 2001, pelos participantes da Reunião “Pró-Fórum Estadual Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos” (MATO GROSSO, 2009, p. 01).

O trecho do relatório indica que, paralelamente à organização do Seminário Estadual de EJA, existia um grupo de pessoas que se reuniam com intenção de criar em Mato Grosso o movimento nacional do Fórum de EJA, que, nesse momento, já se fazia presente em vários estados brasileiros. Sobre este assunto, uma das entrevistadas esclarece:

Existia uma comissão pró-fórum e nessa comissão envolvia além dessa instituições designadas para construir o programa (SEDUC/MT, CEE, Undime, Sintep) a SEDUC/MT era representada pela Gerencia de EJA, Assessoria Pedagógica e representantes de escolas. O movimento foi trazido para o Estado de Mato Grosso pela professora Alaídes que representava o CEE, ela foi numa reunião nacional e ficou sabendo do grande movimento que acontecia e trouxe a proposta para a SEDUC/MT. Existia na época o Programa Alfa da SEDUC/MT e quem era parceiro do Alfa era o SESI, portanto além dessas instituições que eu já falei tinha nessa comissão tinha também o SESI. A comissão ficou chamada de pró-fórum com o objetivo de organizar esse momento de constituição do fórum em Mato Grosso. (P2S).

Os membros da comissão constituída para elaboração e organização do programa de educação de jovens e adultos também conduziam os debates iniciais de constituição do fórum de EJA de Mato Grosso. Compreendo que a ideia que promoveu as discussões iniciais para criação do fórum de EJA em Mato Grosso teve como ponto inicial a participação de representantes de Mato Grosso no II ENEJA realizado na Paraíba.

A participação de Mato Grosso no ENEJA da Paraíba surgiu a partir das comissões que já existiam no Estado, que elaboraram a resolução nº 180 e estavam

no processo de discussão para elaboração do programa da EJA. Uma das representantes da comissão fora convidada para participar do ENEJA, junto com a Coordenadora de Educação Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação. Uma das entrevistadas (P, 1, C) esclarece que sua participação no ENEJA e identificação com a modalidade abriram as portas para que o diálogo sobre o fórum de EJA, discutido em cenário nacional, fosse realizado em Mato Grosso, visto que no estado já havia um movimento da sociedade civil em favor da EJA.

Então, todos esses movimentos vão acontecendo muito próximos e quando acontece esse encontro na Paraíba, em Campina Grande. Marlene me encaminha junto com Coordenadora de EJA para esse encontro, lá eu conheço Maria Clara de Pierro, Alexandre do Rio de Janeiro, Leôncio de Belo Horizonte, e várias pessoas de grupo, aquela menina do Rio Jane Paiva, mas enfim, eu conheço esse pessoal e falava para Coordenadora, “a gente tem que fazer alguma coisa, porque nós estamos nesse movimento lá em Mato Grosso de estudo da EJA, de reformulação da Resolução e o Parecer 11, a gente precisa fazer alguma coisa”. (P1C).

Essa situação gerou a possibilidade de trazer as discussões nacionais para Mato Grosso e criar a comissão pró-fórum no estado, com o apadrinhamento de pessoas de outros estados, que já tinham o fórum constituído.

A gente criou uma comissão provisória para responder por esse Fórum, fizemos o contato com o grupo que a gente pego, e-mail deles, fizemos contato, mandamos, e aí eles iam mandando orientações, incentivando, Maria Clara, Jane e Leôncio sempre foram muito pontuais conosco, sempre nos ajudando, sempre nos incentivando aqui, aí a gente fez uma primeira reunião e criamos essa comissão. (P1C).

Diferente de outros estados, a comissão pró-fórum de EJA de Mato Grosso, surgiu dentro do Conselho de Estado de Educação, Sindicato dos Trabalhadores, Serviço Social da Indústria, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e com forte apoio da Secretaria de Estado de Educação. Segundo uma das participantes deste trabalho:

Foi a uma reunião e ficou sabendo desse fórum, porque era um grande movimento que acontecia, então ela que trouxe essa proposta para SEDUC/MT. E aí, também dentro da SEDUC/MT a gente trabalhava com um programa que se chamava, programa Alfa e quem financiava o programa era o

Sesi que também entrou nessa comissão, O Sintep, Conselho, Undime, a SEDUC/MT e também o Sesi, então foi criada essa comissão com essas representatividades, que era a comissão chamada pró-fórum, que era para organizar esse momento da constituição do fórum que você sabe, o fórum é feito por representações, na época o Sesi era muito forte nacionalmente dentro do fórum, então foi assim, foi constituída a professora A. ficou a princípio como presidente dessa comissão. (P2S).

É visível a pouca participação das instituições de ensino superior no momento de criação do fórum de EJA, em Mato Grosso, sendo a UNEMAT a única instituição que a princípio participou do processo. De acordo com uma das entrevistadas:

A comissão mandou ofício para várias instituições, como tinha a representação da Unemat no Conselho, eu conversei muito sério com o representante da Unemat, falei, “Olha, a gente precisa da participação da Unemat, é uma instituição formadora que precisa estar aqui”, a mesma coisa fizemos em uma visita na UFMT, só que na UFMT a gente nunca teve uma resposta, nem uma participação praticamente, algumas pessoas participaram efetivamente, mas não como representantes da UFMT, eu penso que não havia compreensão talvez dos reitores da UFMT, porque essas pessoas elas iam e conversavam, apesar que isso ano foi num primeiro momento, isso já foi bem mais para frente, no primeiro momento a gente não teve nenhuma respostas da UFMT. (P1C).

A pouca participação das instituições formadoras fica na contramão dos encaminhamentos e moções da plenária do II ENEJA, que preconiza “Criar, nas Universidades, espaços de articulação e sistematização de experiências, a fim de contribuir na discussão e formulação de políticas públicas, bem como na formação e capacitação dos educadores”. (RELATÓRIO-SÍNTESE II, 2000, p.4).

Os Fóruns se constituíram de várias maneiras diferentes, no estado de Mato Grosso, o Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos - FPDEJA foi instalado no dia 08 de junho de 2001, durante a realização do I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos. No mesmo dia da sua

criação, foi apresentado pela comissão pró-fórum um documento denominado “Carta Cidadania”, com o objetivo de conclamar as diversas representações presentes na ocasião para a instalação do. O relatório de criação do FPDEJA/MT afirma que:

De forma uníssona, em 29 de maio de 2001, reunidos no CEE/MT, os participantes da 2ª Reunião convocada “Pró-Fórum de Discussão Permanente de Educação de Jovens e Adultos”, entendemos prioridade o estabelecimento de um diálogo entre as instituições e organismos educacionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. E como marco, lançamos a presente Carta, denominada “da Cidadania”. (MATO GROSSO, 2009, p. 21).

No dia 08 de junho de 2001, a Carta foi apresentada no seminário estadual de EJA, elaborada pelos membros da comissão pró-fórum que buscavam “estabelecer de um diálogo entre as instituições e organismos educacionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, para Constituição do Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos” (MATO GROSSO, 2009, p. 21).

Percebe-se que naquele momento, com tantas mudanças no cenário para implementação do Programa da EJA, a comissão ainda não dispunha de fôlego e conhecimentos necessários para promover debates nas escolas acerca do movimento de criação do Fórum no Estado. Haja vista que o principal objetivo do seminário, de 2001, era o estudo, debate e aprovação final do programa de EJA. Os representantes das escolas, que estavam presentes no seminário, buscavam compreender como seria a nova organização da educação de jovens e adultos, salienta-se que todo o evento estava organizado em torno de esclarecimentos dessas dúvidas e das sugestões, encaminhadas anteriormente através dos seminários regionais, equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria e Assessoria do Programa.

Os representantes da comissão pró-fórum descreveram na Carta Cidadania que o programa de EJA se insere em um movimento mais amplo de renovação pedagógica que, na busca de construção de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade, direciona esforços para

a aprendizagem e atribui aos educandos o papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos.

A implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso tem esta meta: convocar a todos os profissionais envolvidos a buscar novos caminhos, novas possibilidades. Portanto, remete à superação do “então” ensino supletivo, segundo a perspectiva de reposição – compensação do que não foi conseguido “na idade própria”. Como direito, não há idade própria para aprender. Daí o esforço para concretizar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, com ênfase nesta última. (MATO GROSSO, 2009, p. 21).

É incontestável que o documento do programa apresentou avanços significativos em relação às políticas de educação de jovens e adultos anteriormente desenvolvidas no estado de Mato Grosso. Contudo, no que se diz respeito ao financiamento para execução do programa, o documento isenta-se de dar qualquer tratamento sobre a matéria. Apenas, devido às cobranças no Seminário Estadual, é colocado como anexo a reivindicação para que a Secretaria de Estado de Educação desenvolva uma proposta que assegure o financiamento para a Educação de Jovens e Adultos no Estado.

Considerações

Esta pesquisa aponta que os Fóruns de EJA nasceram no Brasil a partir da preparação para a V CONFINTEA, pois antes deste evento ocorrer, os segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos sentiram a necessidade de debater e refletir sobre a EJA. A convocação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sugeria que todos os estados criassem um espaço de discussão para tratar as especificidades da EJA que “o Governo Federal por vezes aderiu, sem, contudo, assumir papel protagonista”. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

O primeiro Fórum realizou-se no estado do Rio de Janeiro e foi considerado o pioneiro, pois a partir dele outros estados começaram a se organizar. O Relatório-Síntese do I ENEJA (1999, p. 02) enfatizou que os espaços dos Fóruns se constituem como um espaço para: a tentativa de despertar o

compromisso do educador de EJA; troca de experiências; formação do educador de jovens e adultos; melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; discussão, análise e intervenção nas políticas de EJA; geração de instrumentos de pressão e acompanhamento das políticas públicas destinadas à área.

Na análise da construção histórica do Fórum de EJA de Mato Grosso, entrevistados e a sistematização dos documentos permitiram reflexões a respeito das mudanças que ocorreram na oferta da educação de jovens e adultos no estado.

Essas reflexões apontam que o movimento empreendido pelo FPDEJA/MT no estado iniciou-se com um grupo de militantes que ocupavam cargos nas entidades envolvidas no momento da criação. Um grupo de pessoas que aproveitaram o momento oportuno para buscar uma escola de qualidade que atendesse a todos que não tiveram condições de estudar e foram excluídas dos bancos escolares, não por culpa delas, mas, enfim, de todo um sistema excludente do país.

Embora a educação de jovens e adultos aconteça em vários espaços de diferentes instituições, tanto no I Seminário de Educação de Jovens e Adultos, como no II Seminário houve a participação em massa dos professores pertencentes à rede estadual de ensino.

Como participante das reuniões e encontros promovidos pelo FPDEJA/MT e professor de EJA vale ressaltar que ampliação do Fórum de EJA de Mato Grosso acontece na medida em que estado aumenta sua oferta de EJA, chegando, assim este fórum por determinado período a contar com dezessete Fóruns Regionais espalhados por todo estado. A criação desses fóruns regionais facilitou o acesso aos encontros estaduais do Fórum EJA de Mato Grosso e aos encontros de coordenadores realizados uma vez a cada ano. Até o ano de 2009, os encontros estaduais eram realizados somente na capital do Estado e, muito em função da extensão territorial, os militantes do interior tinham dificuldades de locomoção advindas de tal realidade, a exemplo do Fórum Regional de Confresa, criado em 2007, e localizado a 1.149km de Cuiabá.

A criação dos fóruns regionais possibilitou acesso facilitado às informações sobre os debates realizados sobre a EJA em âmbito estadual, nacional e mundial, pois passaram a ocorrer encontros regionais, que reuniam as pessoas ligadas à educação de jovens e adultos de praticamente todo estado de

Mato Grosso. A organização do Fórum permite que haja um debate inicial sobre a oferta de EJA na regional, abrangendo todo o polo e somente os representantes de cada segmento dos regionais participam do encontro estadual.

Para a criação de fóruns Regionais de EJA, a coordenação do Fórum Estadual buscou uma aproximação em relação às instituições envolvidas com a educação de jovens e adultos, mobilizando novos parceiros interessados em compor polos, agregando representantes de municípios próximos para início de estudos e discussões sobre a possibilidade de criar regionais. Atualmente, no regimento estadual do Fórum de EJA de Mato Grosso, aprovado no ano de 2015, constam dezessete fóruns regionais: Água Boa; Alta Floresta; Metropolitano do Vale do Rio Cuiabá e seu Entorno; Barra do Garças; Cáceres; Comodoro; Araguaia/Xingu; Vale do São Lourenço; Juara; Juína; Matupá; Diamantino; Pontes e Lacerda; Primavera do Leste; Rondonópolis; Sinop; Tangará da Serra.

Embora no regimento conste dezessete Fóruns Regionais, alguns polos não têm se reunido nos últimos anos e outros se reúnem uma única vez para eleger os representantes que participam dos encontros estaduais, entretanto, o Fórum Regional do Araguaia/Xingu antigo Fórum de Confresa, além de ser um polo Regional dividiu-se em Fóruns Municipais de EJA. Para uma melhor compreensão dos fatores que levam alguns fóruns regionais a se articularem na luta pela defesa da modalidade e outros não terem a mesma facilidade de articulação é necessária uma pesquisa qualitativa mais investigativa sobre a criação, estrutura e funcionamento desses regionais.

Outra constatação é a de que predominância da participação das pessoas ligadas à rede estadual de ensino nas reuniões do Fórum. Provavelmente isso se explica pelo fato de que o Fórum iniciou com pessoas ligadas a essa esfera da administração pública e por ser, a SEDUC/MT, a principal mantenedora do fórum de EJA de Mato Grosso. As entrevistas demonstraram que o poder público estadual dispensa uma atenção maior às discussões sobre educação com a sociedade civil, se comparadas aos cuidados despendidos pelo poder público municipal. Isto explica a efetiva presença de educadores da rede estadual nas plenárias do Fórum.

Embora exista uma predominância de participação e atuação de representantes da Secretaria de Estado de Educação, os entrevistados acreditam

que o FPDEJA/MT não se constitui como um espaço de debates somente de interesse dessa instituição, entretanto, em alguns espaços de discussão sobre a educação, o FPDEJA/MT não é reconhecido como interlocutor dos debates da modalidade EJA, um exemplo é a pouca participação das universidades públicas de Mato Grosso nas reuniões e encontros promovidos pelo FPDEJA/MT, conforme relatos nas entrevistas as universidades não veem a necessidade de justificar a ausência, fato esse que também exige uma pesquisa mais minuciosa para entender os motivos da não participação das universidades nas reuniões e encontros.

Ao se discutir o papel do Fórum e as intervenções nas políticas públicas é possível observar a intervenção do Fórum em Mato Grosso. O Fórum tem contribuído na busca de políticas públicas realizando encontros mensais, bimestrais, semestrais ou anuais com os profissionais que atuam na EJA, discutindo e aprofundando as seguintes temáticas: formação inicial e continuada; financiamento; programas e projetos federais, estaduais e municipais; as deliberações dos ENEJAs e EREJAs; a questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos; a rotatividade dos professores; exame supletivo e a educação no sistema prisional.

O Fórum Permanente de Debates em Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso é um espaço que, além de ser consultivo, deliberativo e propositivo também é um espaço de formação dentro da educação de jovens e adultos de Mato Grosso. Acredita-se que é uma interlocução entre a modalidade com as diversas instâncias que discutem a educação de jovens e adultos e às instituições que a ofertam. Espera-se, ainda, buscar uma maior integração entre as instituições e que todas devam além de reconhecer o seu papel na luta por uma diminuição dos índices de analfabetismo em Mato Grosso, também realizar uma oferta de qualidade que atenda às características da demanda.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Carta de Cuiabá**. Boletim Informação em Rede. Nº 59, 2003. Disponível em:
http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_cuiaba_2003.pdf
f, Acesso em: 11/07/2014.

Azevedo, Neroaldo Pontes de. **Os encaminhamentos e resoluções da vi conferência internacional de educação de adultos - CONFINTEA VI.** Disponível em: <www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>. Acesso em 13/11/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/CNE/CEB,2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB.** Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 2002 a. v.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia:FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <<http://forum.eja.org.br/mt/node/65>>. Acesso em: 15/06/2014.

_____. **Decreto nº 561.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>, Acesso em: 27/05/2015.

Dantas, Aline Cristina de Lima.**Fóruns de educação de jovens e adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** / Aline Cristina de Lima Dantas. – 2010. 119f.

Dias, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 441-456.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 2000. 314 f. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Maria Clara Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92, out 2005.

_____, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo, Brasil: Ação Educativa, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2009. – (Coleção Questões da Nossa Época; V. 5).

HADDAD, Sergio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, ano 11, nº 56, out/dez/92, p. 3.

_____, Sérgio; DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. mai-ago, n. 014 – ANPED, São Paulo, 2000.

IRELAND, Timothy D; MACHADO Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, S. M.MP. (org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005.

_____, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO: MEC, 2004.

MACHADO, Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei nº. 9.394/96: possibilidade de constituir-se como política pública**. p. 17-39. In: *Em Aberto*. vol. 22, n. 82. Brasília: INEP, nov. 2009a.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 180/2000. **Fixa normas para educação de jovens e adultos**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº. 177/2002. **Programa da Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2002.

_____. **Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: FPDEJA, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/hist%C3%B3rico%20eja%20mt.pdf>> Acesso em: 11/07/2014.

MONTEIRO, Silvio Tavares. et al. **A Educação de Adultos no Mato Grosso: o ensino supletivo estadual em 1997**. Cuiabá: COOTRADE, 2000. 103p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 27/05/2015.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos** / Jane Paiva. - 2005. 480f.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria M, IRELAND, Timothy (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, (1996-2004). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos**. Revista eletrônica REVEJA. Revista de Educação de Jovens e Adultos. 2007.

_____. et al. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de educação de jovens e adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. 162 p.

_____, Eduardo Jorge Lopes da. OS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA. **Pesquisas e Práticas Educativas**, 2004. Disponível em : <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Eduardo%20Silva_nov2005.pdf> Acesso em: 06/05/2015

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação Popular**; organizadora: Ana Inês Souza. – Curitiba : Editora Gráfica Popular, 2007.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. (Coleção educação para todos).

ENTREVISTAS REALIZADAS

P1C. Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, Cuiabá – MT. Entrevista realizada em 5/nov/2015. Duração 1 h e 05 min.

P2S. Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, Cuiabá – MT. Entrevista realizada em 01/jun/2015. Duração 45 min.

P3E. Professora da Rede Estadual de Mato Grosso, Cuiabá – MT. Entrevista realizada em 10/jun/2015. Duração 1 h e 10 min.

"ERA O MENINO E O RIO, ERA A MENINA E OS BICHINHOS"¹: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-POÉTICA DO BRINCAR COM FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE MIGRANTES DE SINOP-MT

Josiane Brolo Rohden¹

Luiz Augusto Passos²

INFÂNCIA NO MATO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Por viver muitos anos dentro do mato
Moda ave,
O menino pegou um olhar de pássaro -
Contraiu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
Por igual,
como os pássaros enxergam.*

Manoel de Barros

É a partir dos versos de Manoel de Barros – Moda ave, que convidamos os leitores deste trabalho a discutir a partir das narrativas de fragmentos da memória de uma infância no mato e então, pegar um olhar de pássaro e quiçá, ao se permitirem adentrar nesta pesquisa onde a ciência não impera sozinha⁴, contrair então, visão fontana e enxergar como os pássaros enxergam.

¹O título deste trabalho é inspirado nos versos do poeta Manoel de Barros. O artigo também se ancora em alguns poemas do mesmo poeta como fundamentação teórica.

²Professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/ Campus Vilhena lotada no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre relações Raciais- Migração - GEPRAM.

³Professor Visitante, bolsista, da Universidade Federal de Mato Grosso, Professor do Departamento de Psicologia no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, e do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UFMT. Coordena o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação – GPMSE e o Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty - GEMPO.

⁴Esta pesquisa está fundamentada na ciência, na arte, na cultura e, portanto, o texto tem em si um cunho poético e artístico.

Este trabalho, contudo, está inserido numa infância no/do m/Mato⁵ versa sobre o brincar, enquanto espaço educativo e enquanto produção histórica e cultural da infância. Trata-se de um estudo histórico-filosófico que parte de memórias fracionadas, histórias, experiências de uma infância vivida de modo peculiar, no contexto da poética da Floresta Amazônica, vivenciadas por moradores (migrantes) da cidade de Sinop durante o processo de 'colonização recente' do norte de Mato Grosso, tendo como delimitação temporal os anos de 1973 a 1979.

O lócus de investigação na temporalidade em estudo permitiu que as crianças que compunham tal espaço, vivenciassem uma infância num lugar onde em plena região de floresta, a mata, as árvores, os rios, os pássaros, os insetos, os restos de madeira, as pedras, ou qualquer outro elemento, se constituíam e se transformavam em espaços para brincar e criar brinquedos (Cf. BENJAMIN, 2002), ou seja, a matéria-prima para inventar, criar brinquedos e brincadeiras era fornecida pela própria natureza. E a natureza, neste cenário é entendida viva, dinâmica, como parte dos migrantes, numa perspectiva de quiasma merleauPontiano,⁶ de ligação entre tudo e todos: eu-outro-mundo.

Neste contexto, os fragmentos das memórias dos sujeitos participantes se apresentam à pesquisadora para além de aspectos historiográficos, elas se configuram como uma intercorporeidade, onde as lembranças do outro, se misturam à da pesquisadora e se ligam umbilicalmente ao lócus das experiências do vivido: a floresta amazônica.

Por esta razão, esta pesquisa historiográfica se aproxima também das discussões teóricas da fenomenologia, uma vez que neste estudo entendo o corpo como sujeito de percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), e que tal “espontaneidade da percepção se perderia no espetáculo do mundo se não fosse apoiada sobre um fundo sensível, uma dinâmica adormecida da memória como horizonte da própria percepção” (PARDELHA, 2007, p.03).

⁵As expressões no/do mato/Mato é para ressaltar o mato como espaço de floresta e Mato como estado de Mato Grosso.

⁶Para Merleau Ponty (2014, p. 157) “Nós nos colocamos tal como homem natural, em nós e no outro, no ponto onde, uma espécie de quiasma, tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo”.

Neste seguimento, tal contribuição da fenomenologia em conjunto com os pressupostos da História Cultural, permite que a poética neste trabalho apareça na pesquisa historiográfica, uma vez que as experiências são descritas a partir de como os fenômenos se apresentam à pesquisadora. Para tal, elegemos a terminologia 'Histórico-Poética', no sentido de Poiesis, ou seja, de criação, a qual nos permite promover e provocar “leituras sensíveis do tempo” (Cf. PESAVENTO, 1997) sob a ótica 'sensível do humano' (MERLEAU-PONTY, 1999).

Neste sentido, enquanto cunho historiográfico, esta pesquisa ancorada nos estudos da História Cultural, fazendo emergir uma história não contada pela História Oficial. Desta forma, vale ressaltar que no lócus investigado, a infância não é assunto tratado historicamente. Elas (as crianças) estavam e participaram do processo de colonização, elas eram levadas às ruas para se apresentar em desfiles cívicos, em apresentações culturais, outras trabalhavam na mata na extração de madeira para ajudar a família (um trabalho extremamente perigoso que ceivava muitas vidas). Além disso, eram nas crianças que a esperança de futuro estava também depositada.

Entretanto, a versão apresentada pela história local é de que as crianças eram figurantes de uma história, de uma sociedade e não coautoras, produtoras de cultura e da própria história. Não há uma visibilidade justa da infância enquanto sujeitos participantes de todo um processo de constituição de uma cidade, o que desta forma nos faz enfatizar a importância de fomentar os estudos voltados para a História da Infância, com foco na ação do brincar compreendida enquanto atividade que contribuiu ao longo da história e contribui para com o desenvolvimento da criança, para seu processo formativo, para com sua educação e auto-organização entre seus pares.

1.1. O Brincar com as Coisinhas do Chão de Meninos e Meninas do M/Mato⁷

*Há histórias tão verdadeiras que
às vezes parece que são inventadas.*

Manoel de Barros

⁷Subtítulo inspirado nos versos de Manoel de Barros (2010)

'Histórias Inventadas', entendidas neste trabalho como histórias criadas pela arte do fazer humano e rememoradas numa dimensão histórico-poética que nos possibilita compreender que as memórias podem ser sentidas, são sensórias de modo sinestésico, perpassam o tempo, estão presas ao corpo, à carne, e por isto se tornam 'tão verdadeiras' que 'até parecem serem inventadas', evocando outra vez, metaforicamente o poeta deste trabalho. Às percepções que temos ao nos deparar com as narrativas orais que foram construídas com os sujeitos desta pesquisa, nos fazem descrever o brincar no lócus investigado como algo inerente ao ser criança. Não como atividade secundária, ou num aspecto restrito de lazer, como muitos adultos da época assim concebiam, mas, como atividade cultural, social e também histórica.

“Era tudo mato! A gente brincava com os restos de madeira, com as sementes do fruto do ingá⁸ e até com as formigas!” Nos diz um migrante em seu depoimento, lembrando de sua infância. Infância esta, que por ser vivida 'no mato', como nos fala o poeta Manoel de Barros, se 'aprendia a gostar das coisinhas do chão, antes mesmo de conhecer qualquer possibilidade celestial'.

Deste modo, é num lócus onde a natureza imperava que se constituiu a cidade de Sinop na década de 1970. Sinop, localizada na região Norte de Mato Grosso, é fruto de um processo de ocupação da Amazônia do final do século XX, iniciada pelo projeto Marcha para Oeste⁹ que visava ocupar e desenvolver o interior do país, sob o lema de 'ocupar os espaços vazios' para agregar tais espaços à economia nacional, atendendo aos interesses do capital.

Trata-se de uma cidade originária de uma colonização privada, liderada pela empresa que deu origem ao nome da cidade: Colonizadora Sinop S/A

⁸Ingá é o fruto da ingazeira, comum em regiões próximas a lagos e rios. É na Floresta Amazônica que se encontra a maior diversidade de espécies desse fruto. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/inga.htm>. Acesso em 12/12/2016.

⁹A Marcha para Oeste foi uma política do governo de Vargas, nascida em 1943 a qual incentiva as pessoas a migrar para a região central do Brasil, na perspectiva de ocupar os “espaços vazios” do país, garantir a segurança das fronteiras e gerar riquezas para atender aos interesses políticos e econômicos da elite capitalista.

– Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná. A Empresa citada, beneficiada pelos incentivos fiscais pela parceria do Estado Federal, responsável por toda infraestrutura necessária e pelas políticas e órgãos criados para acelerar o processo de colonização, adquire uma extensa área de terra denominada posteriormente de Gleba Celeste¹⁰, onde seria então, iniciado um novo projeto de colonização, entre eles a cidade de Sinop.

Assim, é nesta imensidão da floresta onde Sinop nascia, que meninos e meninas, vindos de outros lugares do país, em especial da região Sul, vivenciaram sua infância, numa relação cósmica com a natureza, inventavam brinquedos e brincadeiras, acompanhavam seus pais, estudavam, participavam da sociedade que se formava, faziam da natureza o espaço e a vida de forma 'una', eram como na poesia de Manoel de Barros 'meninos e meninas do mato' que inventavam, criavam e assim dito ainda pelo mesmo poeta o brincar se constituía pela 'invencionática'.¹¹

Benjamin (2002) em seus textos sobre a infância traz a imagem da criança como uma especialista em brincar com as sobras e os restos do mundo adulto ao dizer que elas se sentem.

[...] irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Esta dimensão criadora, colocada por Benjamin, também está presente na vida das crianças do tempo de infância, sujeitos desta pesquisa, uma vez, que

¹⁰A extensão de terra adquirida pela empresa colonizadora equivalia a aproximadamente 645.000 hectares. Denominada de Gleba Celeste, onde seria então dado início ao projeto de colonização das cidades de Sinop, Vera, Carmem e Cláudia.

¹¹Termo utilizado por Manoel de Barros em alusão aos modos de hoje que são realizados muitas vezes pela informática.

naquele tempo-espaço histórico, a natureza fornecia os instrumentos para fabricar brinquedos, para inventar brincadeiras, criar personagens. Eram de restos, de pedaços de pau, latas, que as crianças em tal momento e contexto se utilizavam, e, não faziam apenas como mera imitação do mundo adulto, mas recriavam, inventavam e, desta forma produziam cultura (Cf. CORSARO, 2012). Conforme depoimentos, é possível perceber as marcas da criação, da 'invencionática'.

[...] eu lembro dos potinhos e das latas que minha mãe não usava mais e ia jogar fora. Eu juntava todos e criava robôs, navios, era uma diversão. A gente fazia também barquinhos de papel e colocava nas enormes poças d'água e ia acompanhando os barquinhos em toda a travessia das poças. Tinha poças gigantescas, quer dizer, na minha cabeça de criança elas pareciam ser sem fim (Depoimento I.C., 2016).

[...] eu ainda sinto aquele cheiro de pó de cerra verde, que me lembra na hora a serraria do meu pai, me passa um flash. Quando sinto o cheiro do pó de cerra, me lembro na hora da minha infância: o cheiro do pó de cerra, ficou marcado na memória. E, o que eu lembro é que nós não tínhamos vídeo game, não tinha televisão, não tinha boneca que chorava, não tinha nada eletrônico. Então, os nossos brinquedos, eram tudo nós que criávamos (Depoimento C. P., 2011).

Estes trechos das narrativas construídas trazem indícios, fragmentos das memórias da infância, dos 'cheiros', dos sentidos de forma sinestésica, aqui nomeadas como 'memórias sensíveis' e do modo 'inventado' de como acontecia o brincar, os brinquedos as brincadeiras, utilizando-se dos espaços que tinham da natureza, do viver entre as 'coisinhas do chão', como diria o poeta. Mais adiante, as marcas da criação, da 'invencionática' é reforçada pela entrevistada.

[...] no começo, nós tínhamos os brinquedos trazidos do Paraná, mas com o tempo estes brinquedos foram estragando, ficando velhos, então nós inventávamos: pegávamos toquinhos da serraria, montava casinha, cidadezinha, eu gostava de brincar de carrinho feito por mim mesma, de subir lá no alto dos montes de pó de cerra (Depoimento C.P.;

Diante do exposto, as memórias nos apresentam vestígios de criação, da imaginação da infância, como poiesis humana, onde tudo era fabricado pelas próprias crianças, quais vivenciaram uma infância num lugar onde era preciso fazer e refazer o cotidiano a partir de suas necessidades, ou ainda, a partir das bricolagens, astúcias humanas de produzir e recriar modos de ser criança. Certeau (1998) nos alerta que, a partir da inventividade criadora que não apenas imagina, mas que ao imaginar, ao inventar, produzem artes de fazer que “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p. 41).

Manoel de Barros em entrevista concedida à Martins et al. (2006, p.32) nos apresenta de onde vem o que concebe por 'conhecimento', o que nos faz compreender criança, o brincar, enquanto relação de corporeidade com o outro e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999), oferecendo-nos pressupostos para nos auxiliar em perceber a criança ao longo do tempo como produtora de cultura, de história, de conhecimentos, de sentidos.

O meu conhecimento vem da infância. É a percepção do ser quando nasce. O primeiro olhar, o primeiro gesto, o primeiro tocar, o cheiro, enfim. Todo esse primeiro conhecimento é o mais importante do ser humano. Pois é o que vem pelos sentidos. Então, esse conhecimento que vem da infância é exatamente aquele que ainda não perdi (BARROS, apud MARTINS et al., 2006, p.32)¹².

Assim como Manoel de Barros, em defesa do conhecimento primal e telúrico vindo da infância, o filósofo Walter Benjamin (2002) em seus escritos sobre a infância também apresenta a capacidade da criança em imaginar e traduzir tal imaginação ao brincar, seja fazendo de conta que são fantasmas, reis, fadas, bruxas, animais, objetos materiais, entre tantas outras personagens. Para o autor, a criança ao imitar, reúne e traduz a realidade do mundo adulto para o universo infantil, onde tudo pode ser livremente transformado.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz

¹²Depoimento concedido por Manoel de Barros em entrevista a Martins et al., 2006.

transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas [...]. (BENJAMIN, 2002, p.107-108).

A capacidade inventiva e criativa, colocada por Benjamin, também estava presente na vida dos migrantes, enquanto crianças, e, naquele momento e localidade estudada, ainda podiam contar com a natureza, qual se fazia como parte dela numa relação íntima de criança-natureza, fornecendo as ferramentas para fabricar brinquedos, para criar brincadeiras, inventar personagens. Associando esta discussão aos depoimentos, destacamos:

[...] brincávamos de escolinha, tínhamos uma lousa pequenininha, minha irmã era professora, eu era aluna e tinha mais um monte de alunos invisíveis (risos). Aí minha irmã reproduzia muito bem as professoras, ela dizia: Silêeeencio! Ela imitava as professoras (risos) e antes de entrar para a sala de aula fictícia nós tínhamos que formar a fila, igual na escola de verdade, formar fila, tomar distância, ficar em posição de sentido, mas só tinha eu na fila, o resto era tudo invisível! (Depoimento C. P., 2011).

Tive oportunidade de viver uma infância em meio à natureza, tive toda liberdade de mexer com barro, tomar banho de chuva e de rio, subir em árvore (risos) a coisa mais fácil era achar uma árvore com cipó, éramos puro o Tarzan mesmo! Passávamos com cipó pelas poças d'água grande, enormes... que agora vejo que não eram assim tão grandes, mas quando crianças, as poças d'água pareciam rios, imaginava maiores ainda. Brincava de pedalar no barro, de pega-pega, de esconde-esconde, de cipó, brincava com qualquer coisa: um cipó virava balanço, a gente que fazia virar (Depoimento S.B., 2011).

Contextualizando os testemunhos orais com os escritos de Walter Benjamin (2002), pode-se inferir que o filósofo ao recordar de sua própria infância em suas obras, apresenta as brincadeiras como uma forma em que a criança explora o mundo, atribuindo significados próprios. A criança assim como todos nós 'era' numa perspectiva histórica e 'é' o mundo. O seu corpo é feito da carne do mesmo mundo. O que há é uma relação de carnalidade que nos une: eu-outro-o mundo – “Encarnação inacabada sempre em curso – Para além do corpo objetivo

como o sentido do quadro está para além da tela” (MERLEAU-PONTY, 2014, p.196).

Ainda, sobre os estudos de Benjamin, de acordo com Alves; Silva et. Al. (2015), sobre o que o filósofo quer dizer aos seus leitores, é que quando a criança brinca, ela não tem a intenção de apenas imitar aquilo que produz o mundo dos adultos, mas sim, constituir entre os mais diferentes objetos e percepções do e sobre o cotidiano, e, a partir daquilo que (re) criam em seus brinquedos e brincadeiras, uma nova e singular relação. “É assim que as crianças formam seu próprio mundo das coisas, com um pequeno universo inserido em um maior: imitam e criam, fazem de novo, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que têm de modelo” (ALVES; SILVA et. al. 2015, p. 54).

Contudo, no universo do brincar, em especial no mundo da criança que brincava, no contexto historicamente em investigação, se aproximavam e misturavam-se os mais diferentes artefatos: madeira, latas, pedrinhas, papel, tecidos, elásticos, plásticos, vidro, madeira, pó de cerra, metais, areia, osso, barro, gravetos. Estes materiais eram “mimetizados e transformados em brinquedos numa relação de entrega, emancipação, contemplação e supremacia em relação ao objeto, resistência à banalização, criação e repetição” (ALVES, SILVA; et. al., 2015, p. 50).

[...] lembro de ter de aprender sob a luz do lampião, acho que foi tudo muito rica minha infância. “Eu adorava pular tábua: quanto mais alto, melhor” [...], tinha as tábuas especiais para pular e os toquinhos que achávamos nas serrarias, eram restos, mas para a criançada era um tesouro! (Depoimento S.B., 2011).

[...] brincava muito de casinha, apesar de não ter as coisas nós inventávamos, até o fogão com latas e um pedaço de telha lembro que nós cozinhávamos, eu tinha uns 10 anos e já sabia fazer comidinha de verdade no fogãozinho que nós fizemos, as mães nem imaginavam que nós brincávamos com fogo! (risos). (Depoimento P.S.; 2016).

Não tinha coisa melhor que pegar um pedaço de elástico das costuras da mãe para brincar de 'pular elástico', sem contar o jogo de pedrinhas as “cinco Marias¹³”, tinha competição na

¹³ As cinco-Marias, é um jogo que teve origem em um costume da Grécia antiga: quando queriam consultar os deuses ou tirar a sorte, os homens jogavam ossinhos da pata de

rua, na escola, entre nós mesmos para saber quem era o campeão das '5 Marias'. (Depoimento S.B., 2011).

A gente construía brinquedos, fazia bola de meia para arremessar no palhaço, era a criatividade mesmo! Usávamos latas de azeite para jogar bets¹⁴, fazíamos de restos de madeira os tacos. Reunía todas as crianças da rua para jogar bets a tarde toda. Era tudo nós que construíamos, que organizávamos os pares, as regras. Não precisava de adulto, a gente se ajeitava sozinhos. (Depoimento S.S., 2011).

Outra importante questão a ser mencionada neste trabalho é a 'relação una', num só corpo, numa só carnalidade (MERLEAU-PONTY, 2014) entre criança- natureza, os versos de Manoel de Barros (2010), explicam melhor que qualquer teoria científica quando nos diz “Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores”.

Diante desta poética de transfusão e comunhão com a natureza, podemos dizer neste trabalho que os animais, os rios, as árvores, a natureza em geral da poética da Amazônia era comungada (MERLEAU-PONTY, 1999) no brincar da infância pesquisada. Mais que elementos naturais que serviam de base para o brincar, se constituíam como parte daquelas crianças, estabelecendo laços afetivos, como outrora era a relação homem-mundo pelos nossos ancestrais, exemplos, por vezes foram mencionados nas entrevistas.

carneiro (astrágalos) e observavam como caíam, Com o tempo, os ossinhos foram substituídos por pedrinhas. É um jogo que consiste em jogar as pedrinhas para cima com uma das mãos e juntar outra pedra que está no chão enquanto a outra está no ar. O jogo termina quando o vencedor consegue juntar as cinco pedrinhas.

¹⁴Bets ou Jogo de Tacos é um esporte que descende do "cricket" britânico. O objetivo principal do jogo é fazer corridas extremamente com a bola lançada pelo jogador adversário, sendo que durante o tempo em que o adversário corre atrás da bola, a dupla que rebateu deve cruzar os bets, no centro do campo, fazendo assim dois pontos cada vez que cruzam os tacos.

Naquela época não tinha IBAMA, a gente podia ter animais em casa. Eu tinha vários animaizinhos que eu amava. Tinha dois macaquinhos eu brincava de ser mamãe deles. Eles eram meus filhinhos mesmo, eu acreditava que era mesmo. Dava até mamadeira de leite quando minha mãe deixava. As roupas das bonecas que veio do Paraná eu vestia na minha macaca Clementina. Quando ela morreu, eu chorei tanto, sofri tanto, como se tivesse mesmo perdido alguém da família. Era impossível não amar os animais, eram eles, muitas vezes os meus melhores amigos. (Depoimento P. S., 2016).

Brincar no rio! A gente atravessava a cidadezinha e tinha uma parte que só era mata. Mas, valia a pena! A sensação era de que éramos meio que super-heróis das florestas porque enfrentávamos a mata para chegar até o rio Shalon. Nossa, que maravilha era aquele riozinho de água cristalina, 'dava pé'. As mães não deixavam a gente ir, mas nós íamos escondidos. Aquele rio, é cheio de lembranças boas. Só de lembrar, dá vontade de voltar ao tempo e nadar outra vez naquele riozinho. (Depoimento I. C.; 2016).

Não tem como não lembrar de brincar naquela época sem lembrar das árvores. Elas eram tudo. A gente subia para chupar manga, comer ingá, carambola, caju e tantas outras frutas e, ficava lá por cima. Muitas vezes dividindo espaço com os macacos. Era muito bom! Sem contar o fruto das sete-copas que a gente tirava para brincar de guerrinha e atirava um no outro. Cada um se escondia em uma árvore e ao sinal começava a guerrinha das sementes. Não tem como esquecer, doía quando a gente era atacado, mas a alegria era maior que dor. (Depoimento I. C. 2016).

Diante dos depoimentos expostos, corroboramos com Benjamin (2002, p. 92), quando diz que: “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (BENJAMIN, 2002, p.92). E nisto, o contexto histórico pesquisado era propenso, contribuía para as mais diferentes experiências da infância. Experiências estas que precisam ser fomentadas na História da Infância, a fim de demarcar e consolidar o papel histórico, social e cultural das crianças no passado, seja ele num passado recente, seja ele através dos séculos.

Considerações

Meu quintal é maior que o mundo.
Manoel de Barros

A pretensão deste trabalho foi apresentar, discutir, numa perspectiva histórico-poética¹⁵ o quanto a infância também no passado produzia a partir da experiência do brincar, uma cultura que lhe era própria, o quanto as crianças se faziam autoras de suas próprias histórias e da história construída em coletivo, o quanto as crianças que não aparecem nos 'feitos' ditos pela História Oficial, eram coautoras de um cotidiano marcado pela invenção e reinvenção, visto que na temporalidade em estudo, a cidade e todos os elementos que a formavam estavam também se constituindo - nascendo em plena floresta amazônica, em início da década de 1970. E para tal, se faziam 'una', quiasma de vida: criança-o outro-o mundo.

No entanto, buscou-se discutir as formas e maneiras de brincar, de criar brinquedos e brincadeiras, concebendo a criança naquele contexto como telúrica (da terra/Terra) ligada ao espaço da natureza de forma holística, planetária. E, a natureza viva, dinâmica 'brincava junto' oferecia-se em espaço, em materiais vivos, e assim tudo se tornava um brinquedo nas mãos de uma criança. Como nos versos de Manoel de Barros “Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata” (BARROS, 2010).

Deste modo, procurou-se levantar questões que versam sobre a infância, o brinquedo, a brincadeira, numa temporalidade passada, que conversa com o tempo presente e acena para o futuro – numa perspectiva não linear do tempo, mas entendendo que o 'tempo somos nós' (Cf: MERLEAU-PONTY, 1999), enfatizando a criança, como autora de sua própria história, inserida numa história coletiva – com o outro e com o mundo, munidas de singularidades que lhes eram

¹⁵Entrelace de estudos a partir da História Cultural e da Fenomenologia, qual entende a história como poiesis humana.

¹⁶Menção aos versos de Manoel de Barros.

próprias: a inventividade, a habilidade de maravilhar-se com as 'coisinhas do chão'¹⁶, a capacidade de construção e criação do brincar, algo que nunca precisou ser ensinado pelo adulto, o que fazia as crianças constituírem seus próprios mundos, inseridos num mundo maior, como enfatiza Benjamin (2002), em seus escritos sobre a infância, o brinquedo e o brincar.

Nos diversos testemunhos orais que compõe este trabalho é possível constatar o quanto as 'memórias sensíveis' perpassam o tempo, se remetem à corporeidade das experiências vividas, enquanto retorno do vivido (MERLEAU-PONTY, 1999). Os fragmentos das memórias, se apresentam à cada sujeito de forma singular, interligadas às memórias do outro e ao mundo, numa relação de quiasma merleaupontiano. E os sujeitos de tais narrativas se apresentam como autores do mundo, historiadores do tempo, onde a poiesis tem 'vida própria', fazendo de 'seus quintais serem maiores que o mundo', metaforizando a poética de Manoel de Barros, presente em todo este trabalho.

Referências

ALVES, Claudia Ximenez; SILVA Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Memória, Infância e Brincar em Escritos De Walter Benjamin: Cultura Lúdica, Processo De Formação e Prática Docente. Congresso Ibero-americano de Educação. Unesp: São Paulo, 2011. **Anais**. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5000-12131-1-SM.pdf Acesso em 07-09-2015.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. **Centelhas do interstício: Poesia, fragmento e infância em Manoel de Barros**. Evidência, Araxá, v. 11, n. 11, p. 157-170, 2015

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**.v.1, 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2012, 384 p.

MARTINS, B.; TRIMARCO, C.; DIEGUES, D. Três entrevistas de uma vez com o poeta aniversariante Manoel de Barros. **Caros Amigos**. São Paulo, n. 117, dez. 2006. P.29-33. Entrevista.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

_____. **O visível e o invisível**, trad. J.A. Gianotti e A. Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARDELHA, Irene Isabel Pinto. **Percepção e Memória Sensível em Maurice Merleau-Ponty**. 129 f.: il. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**, Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005, consulté le 17 septembre 2015. URL: <http://nuevomundo.revues.org/229>; DOI: 10.4000/nuevomundo.229

_____. **Crônica: A leitura sensível do Tempo**. In: Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n. 7, julho de 1997. p. 29-37. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6184/3677> Acesso em: 12/06/2016.

OS PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE QUILOMBOLA NOSSA SENHORA APARECIDA DO CHUMBO/POCONÉ/MT

Luciano da Silva Pereira¹

Suely Dulce de Castilho²

Introdução

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1960³ a maioria da população Brasileira residia no meio rural. Naquele período, não existiam políticas públicas suficientes que contemplassem as necessidades globais e formativas dessa população. Nesse contexto, embora não haja registro oficial, havia grupos ou pessoas que lutavam, isoladamente, pelo acesso à escolarização nessas comunidades rurais, sobretudo, nos territórios quilombolas, como foi o caso da Comunidade quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo.

A historiografia do Brasil contextualiza que a maior organização contra a submissão dos senhores ocorria em forma de fugas coletivas e individuais, o que resultava na formação de quilombos. Durante muito tempo os quilombos foram surgindo em todas as regiões do país, sendo que algumas se transformaram em grandes comunidades, como é o caso do quilombo de Palmares em Alagoas (MOURA, 1998).

¹Mestre em Educação na Linha de Movimentos Sociais, Política e Educação Popular na Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ (GEPEQ).

²Professora 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 (GEPEQ).

³Dados do IBGE (1960). Residiam na zona urbana 32.004.817, já na zona rural 38.987.526. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Essas comunidades alternativas, ao serem criadas, eram estruturadas política e economicamente, lutando constantemente por seus ideais. Essas comunidades quilombolas tornaram-se invisíveis para sociedade após o período pós-abolição, em 1889, estendendo-se também nas políticas estatais. No imaginário da sociedade brasileira o quilombo era concebido como algo do passado, que teria desaparecido do País juntamente com o término do período escravista.

Somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, as comunidades quilombolas passam a ser reconhecidas novamente pela sociedade. Essa visibilidade é resultado das mobilizações, tecidas no bojo dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro e, para o Movimento Quilombola, fez com que, fosse delineado um movimento de discussões.

A partir dessas mobilizações algumas ações foram desencadeadas pelo Governo Federal, voltadas para as comunidades quilombolas, como por exemplo, a garantia da certificação da comunidade, e reconhecimento territorial, o lançamento do Programa Brasil Quilombola e a garantia do ensino que respeitasse as especificidades dessas comunidades.

Importante destacar que em setembro de 2016, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT aprovou a criação do Programa de Ação Afirmativa para estudantes quilombolas (Proinq) a partir de 2017. O programa visa oferta de 100 vagas para estudantes quilombolas, que serão distribuídas entre todos os cursos da Universidade, uma importante conquista para os moradores dos territórios quilombolas de Mato Grosso.

Entretanto, nos espaços escolares ainda se materializa a reprodução da educação colonialista e eurocêntrica, que persiste na valorização de uma manifestação cultural em detrimento de outras. Essa conjuntura permitiu, por muito tempo, que a diversidade de manifestações culturais, permanecessem silenciadas nos ambientes escolares. A Lei nº 10.639⁴ promulgada em 2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino

⁴Em 2008 a referida Lei foi modificada pela 11.645, que inclui a obrigatoriedade também da história e cultura indígena.

fundamental e médio, vem como uma tentativa de amenizar esses acontecimentos.

Diante desse cenário, seria pertinente perguntar: como ocorreu o processo de escolarização da comunidade do Chumbo? Quais lutas foram travadas para que a educação de fato se tornasse realidade nesse território?

Nesse sentido, este artigo tem como desígnio contextualizar as lutas e conquistas travadas no processo de escolarização da comunidade quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo – Poconé/MT.

Os argumentos reunidos neste texto estão organizando em cinco partes. De início, esta introdução, que apresenta a problematização do tema e os objetivos da pesquisa. Na segunda parte discorremos sobre os procedimentos metodológicos de coleta de dados. Já na terceira esboçamos uma análise teórica e histórica sobre o período escravocrata e a formação da comunidade. Por sua vez, a quarta parte descreve sobre a educação neste território. Por fim, na última parte, são tecidas as considerações finais a respeito do que foi tratado no texto.

Esclarecimentos metodológicos da pesquisa

A comunidade quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo está localizada na zona rural, às margens da rodovia MT-451, denominada Adaauto Leite no Km 16, em Poconé-Mato Grosso, e certificada pela Fundação Cultural Palmares em 9 de setembro de 2005. O trajeto realizado até a comunidade é feito apenas em estradas pavimentadas, o que, segundo os relatos orais de membros da comunidade, não era possível em seu início.

Atualmente, residem 380 famílias com uma média de três a cinco moradores por casa. Segundo relato de moradores, a comunidade foi fundada por seu Manoel Metelo, um descendente de escravo que habitava na região, sendo que as terras foram adquiridas mediante compra. Oficialmente em 23 de agosto de 1895, e completará em 2017, 122 anos.

A infraestrutura social, atual, engloba: a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, que oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, uma Creche denominada Vovó Teófila, que oferece a Educação Infantil e a Pré-Escola,

uma Agência dos Correios, o Programa Saúde da Família (PSF) e o Centro Comunitário. Além disso, há na comunidade mercados, padaria, loja de confecção, igreja católica e evangélica, borracharias, bares, um núcleo de policiamento desativado e a usina de álcool, que se encontra desativada.

As casas são de alvenaria, cobertas de telhas. Algumas das famílias têm como fonte principal de renda o programa federal Bolsa Família. Outras, em torno de 70% da população, trabalham fora da comunidade, em comércios, órgãos públicos, garimpos, fazendas, entre outros. No geral, as atividades laborais envolvem serviços braçais. A falta de empregos na comunidade tem gerado algumas consequências às famílias, tais como deslocamentos e disjunção familiar.

Metodologicamente, esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa e no método etnográfico proposto por Geertz (2008), no intento de descrever as experiências dos quilombolas e sua organização como território.

Segundo o antropólogo, utilizar a etnografia é tentar ler as ações dos sujeitos; contudo, mais do que isso, é tentar interpretar os significados dessas ações pela ótica de quem vivencia a experiência, não se limitando a descrevê-las.

A prática da etnografia refere-se a uma descrição dos fenômenos sociais que busca estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. No entanto, não são somente essas técnicas e esses processos que definem o empreendimento, mas sim o “tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.” (GEERTZ, 2012, p. 4).

[...] caracteriza-se na forma como um pesquisador deve descrever seus estudos. O pesquisador deve descrever seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social. Não bem os fatos em si, mas a ação social destes fatos. Não se busca leis gerais, mas sim significados/significações. A ciência do pesquisador deve ser interpretativa em busca de significado, buscando explicar e interpretar expressões sociais que são 'enigmáticas na sua superfície'. (GEERTZ, 2012, p. 4).

Isso demonstra que o pesquisador não pode generalizar ou interpretar seu local de estudo “pela superfície”, mas deve buscar os significados dentro da

determinada cultura que está pesquisando, levando em conta, ao máximo possível, as características evidenciadas. Nesse sentido, esse método permitiu-nos realizar observações sobre a organização da comunidade, na perspectiva de descrever como os moradores se veem e se reconhecem.

No método de história oral, buscamos aporte teórico em Alberti (2013). De acordo com a referida autora, a história oral deve ser compreendida como um método de forma mais ampla, que utiliza diferentes técnicas para coleta e análise dos dados, buscando como finalidade compreender os acontecimentos históricos por meios dos sujeitos.

[...] possibilita uma reconstrução da memória num processo de rearranjo e negociação, em que entrevistador e entrevistado lidam com a memória. A memória assume assim, uma posição central no trabalho investigativo, pois ela “é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentido de unidade, de continuidade e de coerência - isto é, de identidade, realizado pela história de vida”. (ALBERTI, 2013, p.157).

Um das particularidades da história oral, segundo Alberti (2013, p. 31), é a proposta de “recuperação do vivido, conforme concebido por quem viveu”. É nesse sentido que não se pode pensar em história oral sem se apoiar na biografia e na memória.

O trabalho com história oral exige, portanto, do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições. Ou seja, não lhe é permitido mudar a história relatada. A transcrição revela-se como forma de o pesquisador realizar a leitura correta, a fim de transmitir a imagem mais próxima das situações vivenciadas pelo sujeito.

A entrevista semiestruturada e a observação participante foram os principais instrumentos utilizados para coletar dados contidos no presente texto. Para isso, os registros foram lançados no caderno de campo, destacando diferentes momentos do cotidiano da comunidade, como as reuniões da associação, as atividades escolares a comemoração da festa de Nossa Senhora Aparecida, santa de devoção da comunidade, celebrada no mês de outubro de 2015, entre outras festividades.

Para conhecer o processo de formação e o início da escolarização na comunidade, foram realizadas entrevistas com três moradores antigos: Senhor

Juca (67 anos), Senhora Ana (55 anos) e Senhor Juquinha (77 anos), residentes da comunidade do Chumbo, considerados as lideranças comunitárias e guardiões da história do grupo. Os encontros e os devidos registros realizaram-se na residência dos colaboradores, conforme a disponibilidade e tempo de cada entrevistado.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação da entrevista, bem como a publicação de suas narrativas. Por fim, as análises desse trabalho estão baseadas na etnografia proposta por Geertz (2008) e nas técnicas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1995).

A formação dos Quilombos: a Comunidade do Chumbo

A partir do tráfico negreiro chegaram ao Brasil mais de quatro milhões de negros vindos da África, o que resultou em aproximadamente três séculos de escravidão. Inúmeros estudos apontam que os escravizados, apesar da força e do poder institucional da escravidão, reagiram diante da submissão e opressão que a eles eram impostas.

Segundo Moura (1988) a maior organização contra a submissão dos senhores ocorria em forma de fugas coletivas e individuais, o que resultava na formação de quilombos, que se organizavam em diversas formas, com proporção e duração diferente uma das outras comunidades.

Os quilombos não eram simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. (MOURA, 1988, p. 103).

Percebe-se que o quilombo não foi apenas um fenômeno esporádico, mas se constituía firmemente dentro da sociedade escravista, com o propósito de combater a forma de trabalho que os negros eram submetidos em diversos estados do país.

Em Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Maranhão, onde quer que o trabalho escravo se estratificasse, ali estava o quilombo, o mocambo de

negros fugidos, oferecendo resistência. Lutando. Desgastando as forças produtivas, quer pela ação militar, quer pelo rapto de escravos, fato que constituía, do ponto de vista econômico, uma subtração ao conjunto das forças produtivas dos senhores de engenho. (MOURA, 1988 p.103).

Alguns documentos do Governador de Mato Grosso e do Conselho Ultramarino dão fidelidade à existência de quilombos na região mato-grossense, havendo registros de que os negros fugidos eram aliados aos índios residentes naquela área, que viveram por muitos tempos aquilombados (MOURA, 1988).

Em Mato Grosso, assim como em todo o Brasil, o número de quilombos foi expressivo, como é o caso do território quilombola do Chumbo. Neste sentido, cumprindo o que determina o artigo 68 da Constituição Federal, a Fundação Cultural Palmares, certifica no dia 9 de setembro de 2005, a Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada aproximadamente a 30 km distante do Município de Poconé/MT.

A história da Comunidade do Chumbo é apresentada neste artigo com base nos depoimentos de três moradores que a ela se vinculam como citado nas páginas precedentes, considerados as lideranças comunitárias e os guardiões da história do grupo.

Seu Juca, uns dos guardiões da história, nos relata que a comunidade é constituída pelos descendentes de seu avô, Manoel Metelo, que veio trazido como escravizado da cidade de Patos de Minas/MG para trabalhar na Comunidade de Moraria, na região de Poconé/MT, por volta década de 1880.

Meu avô vivia aqui na região. Então, naquele tempo, ele vivia na escravidão. [...] ele veio de Minas Gerais, ainda pequeno, e cresceu dentro da senzala de sua senhoria, já prestando serviço igual os outros. [...] aí o homem comprou aqui, era tudo fazenda. [...] era muita gente na senzala, nossa existia muitos escravos. Quando meu bisavô morreu, meu avô ainda era criança, e terminou de se criar dentro da senzala. (Seu Juca, 67 anos, em entrevista realizada no dia 14 de agosto de 2015).

O seu avô foi o primeiro morador da Comunidade do Chumbo, após ter garantido sua liberdade por meio de sua carta de alforria. Ao chegar à região, Seu Manoel Metelo conheceu Seu Manoel Tobias, um importante fazendeiro da

região, proprietário das terras da Comunidade do Chumbo, que na época se chamava Fazenda Guanandi.

Manoel Tobias fez um acordo com Seu Manoel Metelo para que ele pudesse explorar essas terras e, como forma de pagamento, entregar-lhe-ia uma parte de toda a sua colheita por um determinado tempo, até quando Seu Manoel Tobias reconhecesse que os mantimentos entregues teriam sido o suficiente para pagamento das terras. A partir de então elas seriam definitivamente de Seu Manoel Metelo, o que de fato ocorreu em 1900.

Para Santos (2010) os quilombos em Mato Grosso, se constituíram não apenas de escravizados fugidos, mas de alforriados que preferiram viver na região. Essas comunidades eram formadas por escravos e libertos, por meio de terras compradas, abandonadas pelos seus proprietários ou mesmo herdadas dos senhores e por outros meios de troca do serviço braçal e o pagamento seria um pedaço de terra.

O Senhor Manoel Metelo adquiriu, nesse primeiro momento, 250 hectares de terras, e, aos poucos, foi aumentando a extensão territorial com a compra de novos hectares. Na formação inicial da comunidade, no início do século XX, residiam somente 20 famílias⁵, que, juntas, ajudaram no seu desenvolvimento.

No início da colonização do território do Chumbo, por volta de 1900 a produção era apenas para o consumo familiar. Plantavam milho, mandioca, banana, feijão e arroz, caso a safra fosse abundante tirava-se o do consumo próprio e os demais ela colocado a venda, para complementar a renda. Seu Juca nos relata que toda essa produção era trabalhada por meio dos mutirões e em comum, não havia proporções ou espaços que delimitava o plantio entre os vizinhos.

Nesse sentido, além da ajuda mútua ser uma realidade na comunidade do Chumbo, eles lutavam constantemente em busca de melhorias para a

⁵As famílias do Senhor Manoel Simplicio, Manoel da Cruz, Antonio José, Amarílio Álvaro, Manoel Pedro, Manoel Ribeiro, Luiz Bom, Manoel Cesário, José Gregório, Manoel Tomas, Desidério Francisco, Sebastião Rosa, Jacob Metelo, José Metelo, Otávio, Amâncio, Amaro, e das Senhoras Maria Francisca, Joana Rainha de Portuga e Maria Ota (COSTA, et al., 2013).

comunidade, visando seu desenvolvimento, buscando qualidade de vida aos seus, principalmente quanto a saúde e educação, lutas essas que foram/são travadas diariamente com o apoio dos movimentos negros e associação junto ao poder público que negam os direitos garantidos as comunidades quilombolas, como é o caso da educação na comunidade que foi tratada com descaso, mas, por meio da cooperação e força dos moradores se tornou uma realidade no Chumbo.

A educação na comunidade do Chumbo: um caminho de lutas

Uma das lutas travadas pelos moradores da comunidade do Chumbo, com desígnio de garantir seus direitos, foi à educação. O início da escolarização na comunidade está relacionado à luta desses moradores para garantir que a eles e aos seus, o direito a educação, mesmo sem a qualidade garantida nas legislações.

Os relatos revelaram que, os moradores da comunidade atribuíam um grande valor à educação escolar e a ação delas se tornou essencial para a implantação e manutenção da primeira escola. Conforme relato do Seu Juca, o seu pai, Senhor Sebastião Rosa, foi o responsável pela criação da primeira sala de aula na comunidade, em 1960.

Ao perceber que seus filhos e as demais crianças e jovens da comunidade não poderiam permanecer sem estudar, foi em busca de uma professora para lecionar no local. Ficou sabendo da existência de uma professora chamada Martinha Gonçalves de Lima⁶, que lecionava numa comunidade vizinha; assim sendo, foi procurá-la para trabalhar na Comunidade do Chumbo.

Ao encontrá-la, ela afirmou que, caso o Senhor Sebastião Rosa conseguisse autorização da Prefeitura Municipal, ela iria trabalhar na comunidade dele. O Senhor Sebastião foi até a prefeitura, falou com o prefeito, que concedeu autorização para a transferência da professora. Porém, a prefeitura se responsabilizou somente pelo pagamento salarial dela, de modo que as demais

⁶A professora Martinha Gonçalves de Lima nasceu no dia 31 de janeiro de 1931 e faleceu em 2011 aos 80 anos. Dedicou toda sua vida ao exercício do magistério, principalmente na Comunidade do Chumbo, aposentando-se na década de 1990. Teve papel fundamental na história da educação da comunid

obrigações, como a organização da infraestrutura, materiais e alimentação ficaram sob a responsabilidade da comunidade.

Percebe-se, o descaso do Poder público com a educação, ao tratar com indiferença um direito constituído a todo cidadão independente de sua condição social, sexual ou religiosa, ou seja, a educação. Neste caso, ela foi tratada como um direito de todos a ser ministrada com qualidade somente no papel, mas na prática, foi necessário realizar um acordo, onde as condições foram impostas pela parte dominante, um desrespeito com as comunidades rurais, sobretudo, as comunidades quilombolas.

O Senhor Sebastião prontamente aceitou o acordo e, na mesma semana, a professora Martinha iniciou seus trabalhos na comunidade. Segundo relatos dos moradores, o sistema de ensino ofertado na comunidade na década de 1960 era da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, na forma multisseriada. Os mais velhos ajudavam os mais novos nas atividades, conforme determinava a professora Martinha.

O ensino multisseriado na década de 1960 era corrente no meio rural, limitação ainda presente em inúmeras comunidades. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP (2006) retrata o perfil das classes multisseriadas existentes no campo, afirmando que ainda necessitam de um olhar diferenciado e eficaz para esse atendimento.

As aulas inicialmente ocorriam debaixo de árvores: os alunos se sentavam no chão ou em pedaços de tronco de árvores caídas ou cortadas. Posteriormente, o Senhor Sebastião, cedeu um espaço em seu terreno e construíram um espaço destinado à escola, inicialmente coberta de palha, sem paredes. Os alunos continuavam sentando em pedaços de troncos de madeiras. Escreviam com o caderno no colo, por falta de mesa ou de outro apoio.

Na época que eu estudei era bem diferente, por que no meu tempo mesmo que eu estudava aqui, às vezes sentava num banco que nem esse aqui (estava sentando num pedaço de madeira – toco), numa taba como diz o ditado “uma taba num toco num outro” pra pessoa sentar, e quando não tinha sentava no próprio chão, mas era muito bom, a gente tinha estudo aqui por que ir pra fora não dava. (Seu Juquinha, 77 anos, em entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2015).

A fala desse senhor e de outros moradores nos permite afirmar que a vontade de estudar superava todos esses e outros desafios que existiam naquela época. As palavras de Seu Juquinha, 65 anos, neto de seu Manoel Metelo, contam sua rápida experiência na escola:

Eu estudei aqui. Eu estudei até a 4ª série, nossa foi difícil, mas a gente não queria parar. Não tinha lanche, não tinha transporte, não tinha energia e cada um deveria comprar seu material. Lembro que às vezes chovia e a gente saía correndo para dentro de casa, porque não tinha o prédio da escola, mas a gente era feliz com o estudo. (Seu Juquinha, 65 anos).

Percebe-se na narração de Seu Juquinha a difícil trajetória educacional dos moradores do Chumbo, sem, entretanto, permitir que os obstáculos os desanimassem na continuidade dos estudos.

Para Furtado (2004), a qualidade do ensino ofertado na zona rural ocorre em muitos locais de forma precária, com falta de instalações adequadas, ausência de materiais didáticos, somando-se a esses fatores se tem a falta de formação e acompanhamento dos professores que ali atuam, demonstrando a omissão do poder público em relação à educação destinada aos moradores do campo.

As aulas na comunidade do Chumbo, funcionavam de segunda a sábado até o meio dia, pois no período vespertino os estudantes tinham de ajudar seus pais nos serviços de roça e em outras atividades que desenvolviam naquela época. Não havia merenda escolar, por isso, os alunos deveriam ir à escola já alimentados. Do contrário, se não se alimentassem em casa, ficariam sem comer até retornarem a sua residência. Não existia nenhum meio de transporte escolar ofertado pelo município. Alguns alunos iam a pé, ou a cavalo ou de carroça de boi.

A escola na comunidade só passou a ter existência, oficialmente, em 1974. Por meio do Decreto nº 06/74 do dia 30 de maio de 1974 passa a ser denominada Escola do Chumbo; no ano de 1980, passa a se chamar Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, nome da Padroeira da comunidade.

A estrutura continua precária e somente em janeiro de 1995 a comunidade escolar ganha definitivamente um prédio com a mínima estrutura para o trabalho escolar. Esse prédio, segundo relatos de moradores, foi

conquistado graças ao empenho de Seu Juca e da professora Juliana, que lutaram bravamente para que o sonho de ter uma boa estrutura escolar se tornasse realidade na comunidade.

Passado esse período de dificuldades, a educação ofertada na comunidade começa a tomar rumos diferentes, não com a qualidade que ainda muitos esperavam, mas diariamente, as dificuldades iam sendo superadas, como falta de transporte público em alguns momentos, falta de alimentação escolar, de profissionais e de formação continuada, dentre outras situações. Não obstante, a precariedade não era suficiente para as professoras desanimarem em relação ao cumprimento do seu papel de educadoras.

Atualmente, existem duas unidades de ensino na Comunidade, que são gerenciadas pela Prefeitura Municipal de Poconé/MT: a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e a Creche Municipal Vovó Teofila, que atende aos alunos da Educação Infantil da creche a pré-escola.

Essas unidades escolares estão cadastradas no sistema do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso), cujo objetivo é realizar o levantamento sobre a educação básica no Brasil, trazendo a realidade do sistema educacional brasileiro sobre as diferentes modalidades e etapas de ensino, tanto da educação profissional quanto da educação básica, como unidades de ensino existentes em comunidades quilombolas (BRASIL, 2015).

Enfatizamos que as duas escolas estão no processo de organização como uma modalidade de ensino: educação quilombola. As equipes gestoras demonstram interesse em rediscutir a prática pedagógica, que está prevista no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico. Salientamos, que essa modalidade de ensino, bem como as legislações específicas para esses grupos foram sendo conquistadas aos poucos, por meio da luta dos movimentos sociais, em especial o Negro e Quilombola que não silenciaram diante da omissão do poder público (CASTILHO; CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, essa articulação dos profissionais da educação destas escolas, possibilitará a inclusão e discussão do contexto histórico cultural da comunidade em sala de aula, permitindo conhecer não só a história da comunidade, enquanto território quilombola, mas dar visibilidade as lutas e

conquistas travadas pelos primeiros moradores, como também pelas professoras quilombolas que lutam diariamente para que a educação na comunidade de fato contemple a realidade escolar.

Considerações

Os resultados desta pesquisa evidenciam as lutas travadas pela comunidade do Chumbo, para o início da escolarização na nesse território. Desvela ainda, a importância da união entre os moradores e dos movimentos sociais negros e quilombolas para que tais políticas públicas, sobretudo, a educação pudesse se tornar uma realidade nesse espaço, permitindo que esses sujeitos se tornassem visíveis pela sociedade.

Nesse sentido, percebe-se que essa precariedade do ensino ministrado no meio rural, era a realidade educacional vivenciada na comunidade, bem como em outros territórios, sendo desprezada e invisibilizada por muito tempo pelo Poder Público.

Apesar de todas essas dificuldades, entre outras que foram surgindo durante o percurso educacional, os moradores da comunidade agradecem pelo ensino que ali foi/é ofertado. Eles relatam que sem o estudo seria difícil permanecer na comunidade, pois seus filhos precisavam estudar para que pudessem ter um futuro promissor, ou seja, veem na educação a oportunidade de realizar sonhos e melhorar as condições de vida.

Assim, compreendemos o presença de um processo de consciência arraigado nesses moradores, sobre a importância da educação para o desenvolvimento da comunidade, a melhoria das condições de vida dos moradores, assim, eles se organizaram, exigiram, lutaram ainda que a pequenos passos para que essa política pública fosse uma realidade nesse território, contrariando o sistema político que insistem negar a população quilombola seus direitos.

Por fim, esperamos que este trabalho possa despertar novas discussões e concomitantemente possibilite ações políticas, pedagógicas e administrativas para essa população, e que de fato a educação escolar quilombola como orienta as Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, se torne uma realidade na

comunidade do Chumbo, que tanto lutou/luta para sua continuidade nesse espaço.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTILHO, Suely Dulce de; CARVALHO, Francisca Edilza de Andrade. **Educação e quilombo**: delineamento dos estudos brasileiros. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>. Acessado em: 20.06.16

FURTADO, Eliane Dayse. BRANDÃO, Maria de Lourdes. **O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais: colocando gás na lamparina**. Educação e Debate. Fortaleza-Ce, 2004.

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

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

SANTOS, Ângela Maria dos Santos. Educação Escolar Quilombola: Construindo uma Especificidade Educativa. In: SANTOS, Ângela Maria dos; João Bosco da Silva. (Orgs). **Educação com Diálogos com a Diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010, p. 105-115.

CINEMA NEGRO NA EDUCAÇÃO: MATERIALIDADES DA IMAGEM DE AUTOAFIRMAÇÃO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO EM “DIALÉTICA DO AMOR”

Mory Marcia de Oliveira Lobo¹

Introdução

O Cinema Novo teve o início de sua idealização a partir de 1960 com o cineasta baiano Glauber Rocha que com o slogan “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, renovou o cinema nacional introduzindo a “estética da fome”, produzindo impactos significativos até os dias de hoje na filmografia. Considerando a gama de conhecimento produzido por esse renomado cineasta podemos dizer que o cinema brasileiro ganha um personagem contravertido e polêmico.

No pensamento de Glauber Rocha o cinema brasileiro das décadas de 1960 e 1970, ainda não mostrava a cara do Brasil. Imbuído por um protagonismo de uma geração que queria mostrar a realidade do seu país pela tela cinematográfica, Glauber e alguns amigos envolvidos na atmosfera histórica, política e social da época, criaram toda uma expectativa de mudanças estruturais na sociedade. Aproveitaram o período de transformações provenientes do êxodo rural, industrialização e o crescimento das cidades para transpor suas ideias para a cinematografia. Para ele “Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é nova e por isso nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa. [...] Nossa geração tem consciência: sabe o que deseja. Queremos fazer filmes anti-industriais”. (ROCHA, 1981, p.17).

O contexto no qual Glauber Rocha atuava foi marcado por um período

¹Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia e Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso e integrante do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação - GPMSE (UFMT).

²Nesse excerto foram respeitados a pontuação e os destaques do texto original.

de luta e surgimento de grandes lideranças que protagonizaram o fortalecimento da afirmação de uma cultura nacionalista na qual produções sapientes eram necessárias para que a realidade fosse mostrada lá fora como forma de resistência a práxis política e social imposta às origens de um país colonizado como o Brasil.

O Cinema Novo tornou-se então ferramenta importante no espaço internacional como expressão da cultura brasileira, e Rocha no intuito de trabalhar nas telas a identidade e a cultura nacional rompeu com toda uma estrutura de estúdios luxuosos, totalmente contrárias à realidade identitária do Brasil da época.

Para dar início a seu projeto revolucionário, Glauber Rocha escreveu uma carta ao amigo César Saraceni que estudava cinema na Itália e citou nomes dos primeiros desbravadores que com ele pensaram uma nova roupagem para o cinema no Brasil.

[...] estamos recriando nosso cinema e você precisa voltar para ser soldado nesta luta. Não quero que você fique mais tempo na Itália. [...] precisas FAZER FILMES aqui no Brasil dentro de nossa luta: Joaquim [Pedro de Andrade], eu, [Luís] Paulino [dos Santos], você, Miguel [Borges], marcos [Faria], Leon [Hirszman] e outros novos que surgirão.² (SIMONARD, 2002, apud SARACENI, 1993:94-95).

O Cinema Novo apresentava linguagem própria caracterizada como um movimento artístico que reunia além de Glauber Rocha outros pensadores como Cacá Diegues, David Neves, e Ruy Guerra que foram referência para essa nova tendência cinematográfica à qual passaram a chamar de “Estética da Fome” por apresentar a fome e a miséria do sertão nordestino como cenário de luta e contradições com a política governamental da época.

1. O Cinema Negro no Processo de Descolonização em Consonância com a Lei 13.006/14 no Currículo Escolar

O Brasil do século XXI apresenta-se mundialmente como um país ainda marcado pelas desigualdades sociais de características raciais. Durante muito

²Nesse excerto foram respeitados a pontuação e os destaques do texto original.

tempo, prevaleceram na sociedade brasileira estereótipos generalizados voltadas às pessoas negras que se estabeleceram como padrão social, contudo, partir das lutas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros, foram produzidos estudos e pesquisas que contestam a democracia racial³.

Para Nogueira (1998, p.200) existe uma ideologia⁴ constitutiva na sociedade ao branqueamento que foi ensinada culturalmente como também a associação dos traços negroides ao caráter da pessoa. Para este autor, o negro brasileiro é desencorajado de qualquer pretensão à ascensão social pela própria condição que já o coloca em estado de autoinibição e de moderação no próprio nível de aspiração do que lhe é negado.

Sob o ponto de vista negativo, o preconceito atua tanto objetivamente, através dos obstáculos que se lhe opõe à mobilidade social, como subjetivamente através do desencorajamento que tende a resultar na ameaça de humilhação que pende sobre ele e que se torna tão mais eminente quanto mais se mostra ambicioso e arrojado. (NOGUEIRA, 1998, p.201).

Com a implementação da Lei 13.006/14⁵ no currículo escolar, o Cinema Negro pode vislumbrar a grande oportunidade de tornar-se ferramenta

³Refere-se a um conceito de que no Brasil no qual pretos e brancos convivem harmoniosamente desfrutando iguais oportunidades de existência. Essa pretendida igualdade racial, constitui o maior motivo de igualdade nacional, entendendo a democracia racial como a metáfora perfeita para designar o racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos nem legalizado como o Apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizada nos níveis oficiais de governo assim como, difuso no tecido social, psicológico, econômico, político da sociedade do país (NASCIMENTO, 1978, p. 41 e 92).

⁴Ideologia do branqueamento refere-se à integração dos negros via assimilação dos valores brancos e teve como objetivo propagar que não existiam diferenças raciais no Brasil e que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos. A isto damos o nome de democracia racial. Projeta uma nação branca que por meio do processo de miscigenação irá arrancar o negro da nação brasileira, supondo assim, que a opressão racial acabaria com a raça negra pelo processo de branqueamento. (SKIDMORE, 1989, p.81).

⁵O artigo 26 da Lei 13.006/2014 de 26 de junho de 2014 estabelece as diretrizes de base da educação nacional inserindo a exibição de filmes nacionais em duas aulas mensais como componente curricular. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8).

pedagógica para fortalecer a discussão étnico racial que já vem sendo empreendido com a Lei 10.639/03, como mais um componente na luta pela descolonização da educação e seus atores considerando a dimensão pedagógica de expressividade genuinamente afro-brasileira apresentar grande capacidade de contextualização educativa de diferentes linguagens na mesma perspectiva do respeito à diversidade.

A expressiva contextualidade e empenho dos Movimento Negro na luta por políticas afirmativas possibilitaram ao afro-brasileiro maior acesso a uma escolarização dimensionada para a diversidade, viabilizando a igualdade de oportunidades, assim como o reconhecimento de sua história e contribuição na formação do Brasil.

É perceptível os avanços nas discussões sobre as relações raciais no âmbito escolar que ajudam a fortalecer a desconstrução da ideologia do branqueamento e acredita-se que a educação seja indispensável como instrumento significativo para que esse processo avance em dinâmicas de multiplicidade epistêmica.

A luta do afro-brasileiro por igualdade de oportunidades consolidou-se a partir da revolução tecnológica na qual as questões raciais ganharam visibilidade nos meios de comunicação alavancando o reconhecimento e a valorização social em setores importantes como no meio artístico, no esporte, na política, nas universidades e também por meio de ações afirmativas.

Por esse motivo, observar o discurso cinematográfico na intencionalidade de identificar demandas identitárias para autoafirmação social, inicialmente necessita-se uma análise subjetiva do negro brasileiro contemporâneo na medida em que pesquisas recentes⁶ o apontam na pirâmide social em vulnerabilidade imposta ainda sem poder de ascensão, dadas a todo um contexto histórico em que pessoas com a pele preta foram consideradas inferiores aos da pele branca.

⁶Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014, elaborado em parceria da secretaria, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ministério da Justiça e o escritório da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no Brasil. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2015.

Para Fanon (1980) apud Lippoud (2005, p.12), o grande complexo do negro, está exatamente no sofrimento e transtornos psicológicos que denotam fragmentação de sua imagem, a qual denominará “desvio existencial imposto pela cultura branca”. Esse desvio existencial, desencadeia uma neurose possivelmente obsessiva que o leva a negar sua própria identidade em favor da imagem do outro.

O sofrimento do negro que sente dificuldade de se autoafirmar negro está exatamente no “desejo”⁷ alienante de querer ser branco e sendo assim, o branco nesse “lugar”⁸ dado a ele pelo negro, possui total controle e poder de manipulação. Sobre essa condição, Césaire afirma:

[...] a colonização se funda na psicologia; que pelo mundo fora há grupos de homens atacados, não se sabe como de um complexo que é mesmo preciso designar por complexo da dependência que esses grupos são psicologicamente formados para ser dependentes; que tem necessidade da dependência; que a postulam, que a reclamam, que a exigem que este é o caso da maioria dos povos colonizados, e dos Malgaxes, em particular. (CÉSAIRE, 1978, p. 45 a 46).

Esse comportamento dependente indicado por Césaire é comumente encontrado no afro-brasileiro, que o IBGE classifica como pardos⁹ que se

⁷Para a Psicanálise “desejo” é um emaranhado de sintomas, sonhos e fantasias, que são signos de percepção pelos quais, uma experiência de prazer ou desprazer que tenha sido memorizada no aparelho psíquico. Quando se procura o objeto, na verdade procuram-se traços de algo perdido, ou seja, um impulso de recuperar a perda da primeira experiência de satisfação. <http://www.jauregui.arqu.br/psicanalise.html>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

⁸“Lugar” - Refere-se à teoria Lacaniana como a estrutura, que o define e o distingue, simultaneamente, dos demais signos. Disponível em: <http://lacan.orgfree.com/textosvariados/lacanteoriadosujeito.htm>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

⁹Termo usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para configurar um dos cinco grupos de “cor ou raça” que compõem a população brasileira, junto com brancos, pretos, amarelos e indígenas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia/impressao.php?id-noticia=337>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

assustam quando são chamados de pretos. A dependência aparece exatamente na ausência de um estímulo operante para a iniciativa comportamental que denota o desejo inconformado com a situação.

Prudente (2009) mencionou que [...] o afro-brasileiro quando olha no espelho toma um susto, pois ele não é a realidade da sua história. [...]. Nesse caso, a insatisfação conformada como um dos pressupostos abordados por Césaire quando fala sobre a relação de dependência do colonizado com o colonizador.

Nesse sentido, Prudente (2014, p.421) também coloca que a relação de poder na imposição da imagem sucumbe em um processo de dominação exploratória, no caso aqui tratado, o afrobrasileiro em todo seu movimento relacional na sociedade já que uma imensa maioria de negros ainda permanece exercendo trabalhos subalternos.

Césaire (1978, p. 47) também fala de uma “divinização” que o preto tem para com o branco. Essa divinização trata-se de uma metodologia de ensinamento da superioridade racial na qual o branco se impõe em beleza, inteligência, em ascensão social, pois tudo corre a favor dele. Esse processo na relação de poder e imagem é que possivelmente desencadeia a divinização e até um certo “encantamento hipnótico” do preto pelo branco que mantém o preto sempre em posição inferior, o próprio preto coloca-se nesse “lugar” de inferioridade perante o branco conforme nos relata Lippold.

[...]. Neste processo de embranquecimento cultural busca-se estar o mais próximo da brancura: o negro para atingir este objetivo muitas vezes procura amantes brancas, pois ele pensa que ao ser amado por ela ele é digno do amor branco, ele enfim é branco. O negro que quer ascender socialmente procura apossar-se de símbolos de status social, um deles é, com certeza, a mulher loura; isto é corriqueiro no Brasil. Muitas mulheres negras buscam embranquecer, não só buscando parceiros brancos, mas também fisicamente. Países como o Senegal possuem alta porcentagem de mulheres que usam produtos - geralmente nocivos à saúde - para branquear a pele. (LIPPOLD, 2005, p. 14).

Reportar a real situação do afro-brasileiro denota uma impressão de que seu posicionamento negado é uma escolha. Vivemos na velha falácia de que cada

um escolhe o caminho que quer seguir. Contudo, quando se trata do afro-brasileiro, em relação ao branco malsucedido não há essa cobrança com a mesma intensidade de responsabilidade como o surge para o preto que é malsucedido.

O afro-brasileiro, mesmo diante das conquistas pelos movimentos sociais na busca por igualdade, ainda carrega o peso que Césaire (1978, p.26) vai chamar de inculcamento processual imposto e validado no comportamento cotidiano tornando-se elemento fundamental na qual a simples a condição de minoria nega a ele o direito à educação, à dignidade, à moradia, ao trabalho, à cultura, e não podemos, portanto, dizer que é uma escolha.

Tudo o que lhe é negado já coloca o preto em fragilidade social imposta, expondo-o à vulnerabilidade levando-o a viver na condição de negado, no qual o auge do seu desvio existencial ainda o coloca em sentimento de culpa por estar nessas condições. É provável que a neurose obsessiva¹⁰ capaz de mascarar a existência de um racismo camuflado dentro de uma possível construção ideológica do branqueamento, o anula em posicionamento de negação, fragmentando sua construção identitária nas produções simbólicas.

Cabe-nos lembrar que o afro-brasileiro vive na condição de minoria há mais de 150 anos, sua identidade racial, perdeu-se pela imposição da falsa democracia racial resultante de um discurso inculcado de branqueamento àqueles já vinham de processos de miscigenação. Nascimento,(1978, p.41) expôs que aqueles apresentavam a pele mais clara já não era mais negro e sim “mulato” ou “pardo” como descreve o IBGE em pesquisas de abordagens sobre cor da pele.

Com isso, foi se perdendo as identidades e muitos brasileiros não foram mais se reconhecendo como de origem africana, ou seja, de cor preta. A tão estudada miscigenação, trouxe a possibilidade de encontrar um parente europeu na árvore genealógica da família e justificar o não reconhecimento da matriz africana e a negação de qualquer traço que pudesse empretecer sua linhagem.

O Cinema Negro surgiu nesse cenário como elemento transferencial no processo de descolonização com uma compreensão de como as transformações

¹⁰ Para Freud (1909, 1996) o sujeito se estrutura a partir do recalque de um trauma sexual ocorrido durante a infância. No caso dos neuróticos pode se considerar que a neurose se instala no fracasso deste recalque, no fracasso da defesa do eu contra o trauma. O obsessivo sofre de pensamentos.

no âmbito social são processadas com intervenções do homem em uma intencionalidade de relação de poder e que podem ser desconstruídas pelo acesso a informação em dinâmica pedagógica que sugere confronto e resistência ao longo do tempo, quando o oprimido percebe o poder de manipulação do seu opressor pela coerção, pelo inculcamento e reage em dinâmica de austeridade operante na sua relação como ser social.

Nessa perspectiva, a inserção da Lei 13.006/14 no currículo escolar, tornou-se elemento essencial e positivo no combate ao preconceito racial. Apesar disso, sabemos que só isso não basta. É preciso desenvolver estratégias de ensino com intervenções na prática educativa, de modo a subverter a lógica do racismo, estruturar uma educação que positive a imagem racial de jovens e adultos pretos (as), pois entendemos o racismo como um elemento estrutural de um país colonizado.

2. Materialidades da Imagem de Autoafirmação no Filme "A dialética do Amor" norteada pela Metodologia Análise do Discurso no Modelo Francês

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é conhecida como um modelo metodológico que, surgiu na década de 1960 referenciada prática escolar tradicional na França que se dá em como explicar um texto. Trata-se, portanto, de uma metodologia que privilegiando a interdisciplinariedade articula pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. (MARQUES, 2011 p. 23).

Com o aporte da AD, consideramos possível destacar as materialidades da imagem em movimento, investigando como as relações sujeito e corpo são estabelecidas no Cinema Negro por meio da análise discursiva do filme, *A dialética do Amor* de Prudente (2012), que evidencia o protagonismo negro como temática principal, buscando identificar as ambiguidades inerentes à superação de uma condição imposta socialmente para a autoafirmação social, como nos ensina Fanon.

O comportamento do homem não é só reativo. Sempre há ressentimento em uma reação. Nietzsche, em *La volonté de*

puissance, já o tinha assinalado. Conduzir o homem a ser acional, mantendo sua esfera de influência o respeito aos valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é a primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir (FANON, 2008, P. 184).

É importante ressaltar que as perspectivas deste trabalho com a análise de discurso fílmico é usado no sentido peculiar a esboçar os aspectos subjetivos do sujeito ou seja, examinar as consequências de todo um contexto histórico social sobre o comportamento pessoal do afro-brasileiro em diferentes posicionamentos que o faz participar apenas de situações autorizadas, uma vez que cada contexto exige desse sujeito um tipo de comportamento, um estilo, um conhecimento sobre o contexto histórico-social e portanto a elaboração sistematizada ou não de um discurso. (PÊCHEUX, 1997 p.23).

Dessa forma, as análises nos levaram a compreender que quando se fala em fundamentos linguísticos no enunciado dos falantes, significa que esse discurso sustenta explicações sobre relações entre seus falantes na qual contemplam reciprocamente um juízo de valor atribuindo-lhes identidades discursivas, permeadas por imagens ideologicamente forjadas a partir de formações discursivas vigentes.

Nesse sentido, Prudente (2014, p.419) enfatizou que o Cinema Negro carrega em sua essência essa dimensão comunicativa que identifica comportamentos discursivos e para além do questionamento sobre esse comportamento, reage em posição imagética corporal fundada na cosmovisão de respeito a diversidade e propagação de uma cultura de paz. Para o referido autor, a imagem é um elemento pedagógico de afirmação discursiva no cinema negro.

Se, para Merleau-Ponty, o cinema é uma nova psicologia, em que nele também se compreende o lugar de percepção, o cinema negro vai se mostrar, nessa perspectiva, como um corpo que também ocupa a imagem como expressão de consciência; desta forma, o negro não poderia estar deslocado como mera figuração em favor do protagonismo, da hegemonia euro-hetero-macho-autoritária. No cinema negro a construção da imagem positiva dar-se-á por um processo do resgate do valor da africanidade, enquanto epistemologia fundada na cosmovisão do respeito à biodiversidade.

Refletir sobre o papel da cinematografia na educação para o campo da pesquisa acadêmica nos remete a observar a polissemia dialética dessa prática e sua relação com a exterioridade ideológica implícita nas estruturas curriculares da educação contemporânea, tendo em vista o espaço escolar apresentar ainda forte resquício do monoculturalismo embora já se tenha avançado na última década nos movimentos pela diversidade.

Considerando contextualidades fílmicas inerentes a corpo e sujeito, a análise sugere o encontro do sujeito em sua forma de vida com seus objetos (MILANEZ, 2011, p.50) e assim dispõe de uma composição de elementos que no decorrer das cenas permeiam significados importantes para que a interpretação ganhe pertencimento de “lugar” no campo visual e identitário. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso proporciona a averiguação estrutural do filme pesquisado na intencionalidade de encontrar o discurso ideológico e seus vetores no roteiro textual observando os pontos essenciais, isto é, o filme como objeto de análise discursiva reporta a observação das materialidades dos recursos internos e externos que aparecem nas cenas e no movimento dos sujeitos com o objeto. Dessa forma, é possível compreender os enunciados a partir de uma visão psicanalítica sobre os determinantes nas cenas comparadas. A partir da compreensão, é possível selecionar as cenas por unidades organizando de acordo com o objetivo da pesquisa.

As análises apresentadas tratam de fatos, de suas materialidades e de sua espessura visual. Marques (2011) apud Pêcheux (1998, p. 160) enfatizou que é importante para o pesquisador observar que as palavras mudam de sentidos segundo as posições sustentadas. Com isso a materialidade das falas no cenário se funde com acontecimentos históricos ao serem sustentados pelos veículos de comunicação sofrendo constantes mutações em consonância a essas determinadas posições dos sujeitos.

Sendo assim, as materialidades do discurso fílmico são representadas por formações ideológicas, portanto, não é uma transmissão de informações e sim um efeito de sentidos administrados. Entretanto, a hermenêutica da pesquisa deve considerar a opacidade e não a fixidez, ou seja, o pesquisador devera perceber as inconsistências próprias do discurso extraídas dos sujeitos falantes e compará-los

com o propósito do filme. (MARQUES, apud. ORLANDI, 2009, p. 60).

3. A análise Fílmica

A análise fílmica de “A Dialética do Amor” começa pelo processo exploratório e contextual do filme traçando um pouco do período histórico da revolução moçambicana sobre os viés dos autores: Casimiro 2005, Sumich 2005, Liesengang 1986 e Fanon 2008, evidenciando a imagem de autoafirmação e ao mesmo tempo localizando a neurose colonial no campo subjetivo, trazendo esse debate para as relações étnico e racial no Brasil, atribuindo o importante papel da educação nessa desconstrução ideológica de estereótipos atribuídas ao afro-brasileiro e ao mesmo tempo construindo uma base de igualdade e respeito à diversidade contextualizadas no filme.

Figura 1: Sinopse do Filme A Dialética do Amor



A Dialética do Amor. O diretor Celso Luiz Prudente (2012) trata da importância das viúvas dos ex-combatentes do processo revolucionário, na descolonização moçambicana. O filme é também uma apologia imagética a estátua orientadora do líder revolucionário Samora Machel, na praça da independência. Duração: 06min, 2012. Rodado em Maputo – Moçambique.

Em um segundo momento as imagens e as falas dos atores foram selecionadas e a partir de uma corpora interpretativa construída para atender os objetivos da pesquisa, iniciou-se a decomposição das falas correspondentes às imagens a partir de autores como Pecheux (1988, 1997), Courtine (1999), Orlandi (2009) e Aumont (1995).

Nesse momento foram incorporados ao trabalho conceitos importantes da metodologia na qual passo a passo os dispositivos ideológicos e os fundamentos do materialismo histórico vão aparecendo sustentando interpretações nas quais as subjetividades inerentes a processos históricos ganham corpo e aparência pela representatividade discursiva sobre situações das quais o sujeito participa como membro de uma sociedade estratificada por classes

sociais, na qual ele assume posições sustentadas pelo comportamento discursivo.

Tratando-se de neurose colonial, além do autor Fanon (2008), realizamos uma leitura Lacaniana sob o viés dos autores Roudnesco e Plon (2008), pois o filme traz um debate racial voltado para os estudos da psicanálise em que os desejos inconscientes também determinam os discursos e o “lugar” o qual os sujeitos ocupam, sem descartar o campo do poder coercitivo social que se dá no coletivo. Recorremos ainda à psicanálise para explicar os processos de representação dadas ao autor do filme e seu referente textual, que no roteiro fílmico aparecem coletivamente construídos por interações discursivas e por um sujeito fragmentado em suas neuroses sociais.

Esse comportamento é estudado por pesquisadores importantes na contemporaneidade como Bauman (2008), Hall (2015) e que atribuem a passagem da era industrial para a era do consumo promotora de mudanças comportamentais na sociedade e que identificam essa divisão de classes sociais como produtora variantes de posições sustentadas na criação de novas identidades de grande impactos ao psicológico das pessoas.

No final da análise aparece os diálogos comuns entre os autores apontando para a mesma direção: a educação como portadora da didática épica¹¹ trabalhada pelo cinemanovista de Glauber Rocha no Cinema Novo e que se torna indicativo de equidade pedagógica suscitando novos olhares, novas metodologias e novas roupagens para o debate racial no Brasil pelo viés da educação.

É importante ressaltar que nesse processo pedagógico o sujeito confronta sua própria história que acaba por direcionar suas construções para uma cultura revolucionária que o posicione a confrontar suas alienações e suas e superar todo o processo de opressão dada às minorias de forma que suas reflexões ganhem uma busca instrumentalizada pelo autoconhecimento epistêmico de negação ao sistema opressor. (ROCHA, 1981, p. 66).

¹¹Didática Épica é o resultado de uma revolução cultural e histórica de criatividade e ação no campo da arte, concretizando-se como história e cultura. A Didática: alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, a classe media alienada. A Épica: Provocar, estimular revolucionário. A Didática é científica, a Épica é uma prática poética, que terá de ser revolucionaria do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético. (ROCHA, 1981, p. 67).

A Didática Épica é considerada por Glauber Rocha e seus sucessores um processo violento, mas dialético de análise e processamento de uma cultura revolucionária que movimenta aprendizagens itinerantes que possivelmente evidencia a ética e a coletividade orgânica no ato de pensar a sociedade como bem comum e agir sobre ela como agente participativo e produtor de conhecimento. (ROCHA, 1981, p. 67).

O Cinema Negro é revolucionário, porque instiga o debate racial e movimenta o negro para o protagonismo subjetivo que transpõe fronteiras culturais e ideológicas advindos da colonização. Segundo Rocha (1981, p.68), nesse momento, requer-se acuidade científica, psicanalítica, protagonista consciente de informação e formação para a revolução das massas criadoras.

Considerações

Evidenciar a discussão racial pela estética fílmica norteadada pela metodologia Análise de Discurso, enriquece ainda mais o cinema negro como dinâmica de conhecimento, partindo do exercício dialético de novas formas de compreender as narrativas fílmicas e refletir sobre fenômenos da contemporaneidade pertinentes a estudos e investigações que promovam o amadurecimento do capital teórico e no debate das questões raciais.

A partir dos elementos evidenciados neste trabalho, pode-se pensar na escola contemporânea como espaço de perspectivas, possibilidade de trocas e estreitamento das relações pelo diálogo, respeito à diversidade, enfim, um espaço de construção configurado pela ação libertadora de educar para novos tempos, novos espaços e novos caminhos. O cinema negro já é uma realidade revolucionária identitária de alteridade e consciência de pertencimento.

Paulo Freire foi um grande propagador da Didática Épica de Glauber Rocha, na medida em que sua concepção de educação era direcionada para confrontar a dominação pela educação libertadora, capaz de romper com processos alienantes e de conformação do oprimido existencial em um sistema de dominação alienante. (FREIRE, 1982, p. 24).

A análise fílmica exige muito trabalho, indagações e referências, mas também aponta para uma contribuição importante nas importantes esferas

educacionais da sociedade, uma vez que o Cinema Negro traz consigo lições e contribuição que encoraja os enfrentamentos intelectual, social e pessoal e permite vislumbrar relações mais humanas de respeito e condições de igualdade social.

Referências

OUAISS Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2004, p.20.

AUMONT, Jacques. **O filme como representação visual e sonora**. In: AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 1995. p. 19-52.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**: Tradução de Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei 13.006/2014, de 26 de junho de 2014. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 1º nov. 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 12 de jan. 2016.

CASIMIRO, Isabel Maria. **Samora Machel e as relações de Gênero**. Revista Estudos Moçambicanos n. 21, Maputo Moçambique, 2005, pp.: 55 a 84.

CÉSAIRE, Aimé. **O discurso do colonialismo**: Tradução de Noémia de Souza. Lisboa: Augusto Sá da Costa Ltda., 1978.

COURTINE. Jean-Jacques. **O discurso inatingível**: Marxismo e linguística. Tradução de Heloísa M. Rosário. In cadernos de tradução- nº 6/junho 1999. Porto Alegre.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FREUD, Sigmund. **Pulsões e destinos da pulsão**. In: Obras psicológicas de Sigmund Freud - Escritas sobre a Psicologia do Inconsciente (1915-1920). v. 2. Trad. Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **A Obrigatoriedade do Cinema da Escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. Caderno: Cinema e Educação: A lei 13.006/ Reflexões, Perspectivas e Propostas. Belo Horizonte, Universo Produções, 2015.

GUSMÃO, S.B. **Nem branco nem preto**: IBGE alia-se a movimentos raciais e declara que pardo é negro. Disponível em:

<http://www.sergiobg.sites.uol.com.br/pardos.html>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

HALL, Stuart: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- **PME-cor e raça- setembro de 2006/ IBGE- divulga estudo especial sobre cor ou raça**. Rio de Janeiro 2006b. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/id_noticia=737. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Igualdade Racial. Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, n. 11, 2005. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/IGUALDADE_RACIAL.pdf>

JAPIASSU, Hilton. **As Paixões da Ciência**: estudos de história das Ciências. São Paulo, Letras e letras, 1991.

LIESEGANG, Gerhard. **Samora Moisés Machel: os anos de formação 1933 1963**. Disponível em: <http://macua.blogs.com/files/samora-mois%C3%A9s-machel-os-anos-de-forma%C3%A7%C3%A3o-1933-2.pdf>, 1986. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

LIPPOLD, Walter Gunther Rodrigues. **O pensamento anticolonial de Frantz Fanon e a Guerra de Independência da Argélia**. Monografia, Porto Alegre, n.1 2005. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monografia>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

MARQUES, Welisson. **Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos**. Revista Eletrônica de Linguística 2011. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/domineosdelinguagem>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MILANEZ, N. **Discurso e Imagem em Movimento**. O corpo Horrífico do Vampiro no Trailer. São Carlos: Editora Clara luz, 2011.

NACIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um

racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: As relações Raciais em Itapetininga.** Editora USP. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Dennis. **Mídia Cultura e mecanismos de Opressão Étnica e tolerância Opressiva.** São Paulo: Coleção Celso Prudente Africanidade, v.4 Fiuza, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 8 ed. Campinas: Pontes 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Ed. Unicamp; 1996.

_____. **Análise automática do discurso.** In: Xavier AC, Cortez S. Linguística e discurso. São Paulo: Ed. Universitária; 1997.

PRUDENTE, Celso Luiz. **A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no Cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty.** Revista Educ. Pub. Cuiabá, v23, n. 53/1, p. 403- 424, maio/ago.2014

_____. **Barravento: O negro como possível referencial estético no Cinema novo de Glauber Rocha.** São Paulo: Nacional, 1995.

_____. **Cinema Negro: Algumas Contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem.** São Paulo. Coleção Celso Prudente Africanidade, v.4. Editora Fiuza, 2001.

_____. **Programa Espelho.** Rio de Janeiro: Organizações Globo, 2009.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo.** Rio de Janeiro: Alhambra/EMBRAFILME, 1981.

SALLES GOMES, Paulo Emílio. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra/EMBRAFILME, 1980.

ROUDNESCO, Elizabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise.** Tradução Vera Ribeiro. Zahar Rio de Janeiro 1998.

ROUDNESCO, Elizabeth. Jacques LACAN. **Esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento.** Tradução: Paulo neves. Companhia das Letras São Paulo 1994.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SIMONARD, Pedro. **Origens do cinema novo: a cultura política dos anos 50 até 1964**. Revista *achegas.net*, n. 9, jul. 2003. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/nove/pedro_simonard_09.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

SUMICH, Jason. **Construir uma nação**: Ideologias de Modernidade da Elite Moçambicana. Revista *Análise Social*, vol. XLIII, 2008.

Introdução

A Escola Industrial de Cuiabá (EIC) foi uma instituição escolar que ofertou o ensino profissional na capital do Estado de Mato Grosso em meados do século XX². Essa denominação corresponde à terceira configuração do atual Campus Cuiabá do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

O interesse pela investigação da gênese e estruturação da EIC foi impulsionado pelo anseio de continuidade das pesquisas realizadas no Curso de Mestrado em Educação³, pela necessidade de conhecimento de seu histórico, gerada no desenvolvimento das atividades profissionais resultantes do vínculo profissional estabelecido com as demais instituições que a sucederam⁴ e,

¹Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT/Campus Cuiabá, coordenadora local do Mestrado Interinstitucional em Educação da UFG/IFMT, organizadora da Revista Científica Proficientia, Periódico Multidisciplinar do IFMT/Campus Cuiabá e Pesquisadora permanente do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória - GEM, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação UFMT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica - GPEPT (IFMT)

²Este trabalho reporta-se à pesquisa de doutorado concluída em 2011 no PPGE/FE/USP, linha de Pesquisa História da Educação e Historiografia, que enfocou a trajetória histórica da Escola Industrial de Cuiabá entre os anos de 1942 e 1968.

³Desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação, entre 2003 e 2005. Essa investigação abordou a constituição da Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) e do Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT), instituições antecessoras à EIC e correspondentes, respectivamente, à primeira (1909-1941) e segunda (1941-1942) configurações do atual Campus Cuiabá do IFMT.

⁴Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1968-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT (2002-2008) e Campus Cuiabá “Octayde Jorge da Silva” do IFMT (2008 à atualidade). Na ETFMT fui aluna do Curso Técnico de Secretariado entre os anos de 1985 e 1987 e em 1999 ingressei como servidora efetiva.

fundamentalmente, pela grave precariedade de informações a seu respeito.

Diversas indagações foram elaboradas para orientar o estudo do seu itinerário de vinte e seis anos e por fim puderam ser consolidadas no seguinte problema central: Por que a EIC foi criada e como ela se estruturou para formar o trabalhador mato-grossense?

Em busca das respostas, os aportes teóricos adotados nessa investigação orientaram o entendimento de que a especificidade de um objeto de estudo se apreende no próprio contexto histórico em que ele se produz. Nesse sentido, considerou-se, fundamentalmente, a relação constitutiva entre a sociedade (a totalidade) e a escola (o singular, o particular), bem como que ambas só existem nessa relação, ou melhor, “[...] que a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar”. (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 362). Com o esclarecimento de Magalhães (1999), ficou reforçado que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

Além dessa orientação de se evidenciar na pesquisa a conjuntura nacional e local em que a instituição educativa se constituiu, outra diretriz relevante desse teórico adotada nesta investigação foi a de que na apreensão das suas especificidades, a EIC foi entendida como um espaço em construção, detentor de identidade e cultura pedagógica, promotor de diversas práticas em consonância com seus fins e conteúdos (MAGALHÃES, 2004). Desse modo, o esforço de apreendê-la historicamente pressupôs conhecê-la enquanto totalidade em movimento, portadora de singularidade.

[...] uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados entretecendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Seguindo esses princípios orientadores, os procedimentos metodológicos da pesquisa histórica adotados foram o levantamento da bibliografia existente acerca da temática em estudo, da conjuntura social, política, econômica e educacional mato-grossense e brasileira do período delimitado, bem como o arrolamento das fontes históricas oficiais e não-oficiais, produzidas ou não pela EIC.

A busca das fontes iniciou-se na biblioteca, no acervo fotográfico escolar e no arquivo permanente do Campus Cuiabá do IFMT por se compreender que “[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira [...]” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 4).

Posteriormente, a consulta estendeu-se às seguintes instâncias externas:

a) Arquivo do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); b) Arquivo Público de Mato Grosso; c) Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da UFMT; d) Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso; e) Arquivo e biblioteca da Casa Barão de Melgaço/MT; f) Arquivo da Receita Federal/MT, que preserva os diários oficiais da União, desde a década de 1930 à atualidade, g) Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro; h) Coordenação Regional do Arquivo Nacional, em Brasília; i) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); j) Secretaria de Informação e Documentação do Senado Federal, que disponibiliza a legislação republicana brasileira.

Além dessas instâncias, foram visitados alguns sites da internet, inclusive o Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas e o Center for Research Libraries, em Chicago/USA, que concede imagens digitais de séries de publicações como relatórios e mensagens emitidas pelo poder executivo brasileiro, entre os anos de 1821 e 1993.

A apresentação dos resultados obtidos com esses procedimentos teórico-metodológicos executados no âmbito da pesquisa em referência constitui o objetivo deste trabalho e será exposta mediante a análise a seguir.

A Gênese da EIC no Âmbito da Reforma Capanema

No final do ano de 1937, o presidente da república brasileira em exercício, Getúlio Vargas, deflagrou uma gestão de estilo ditatorial denominada Estado Novo defendendo que o país deveria se constituir em uma unidade indissolúvel comandada pelo chefe da nação e por sua orientação nacionalista e centralizadora. Nesse contexto, conforme esclarece Fausto (2008), os Estados passaram a ser governados por interventores, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos segundo diferentes critérios, e a representação via Congresso desapareceu frustrando as expectativas democráticas na nação brasileira.

Com essa reviravolta política, uma nova Carta Constitucional foi imposta no país e, em termos educacionais, determinou explicitamente que competiria à União fixar as bases, determinar os quadros e, privativamente, legislar sobre as diretrizes da educação nacional.

A partir desse dispositivo constitucional antidemocrático, o governo garantiu para si tanto o poder de elaboração, quanto o de legalização das novas orientações educacionais, afinal a normativa máxima conferiu-lhe o controle sobre o Legislativo por conta da extinção do Congresso Nacional.

Seguindo a linha condutora constitucional e do Presidente Vargas, o gestor do Ministério da Educação e Saúde (MES) adotou o caráter centralizador do Estado Novo nos assuntos educacionais do país, defendendo que o ensino não poderia ser neutro, mas “colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação”, devendo tomar esse partido. Ele precisava “adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores”, reger-se “pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas” formadoras da “base ideológica da Nação” que estariam sob “a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (CAPANEMA, 1938, p. 3).

A esses argumentos justificadores da centralização na feitura dos novos preceitos educativos pela instância governamental, o Ministro ainda somou a proposição de se conceber um plano unitário e de alcance nacional. Para ele, todas as instâncias responsáveis pela oferta do ensino seriam convocadas à implantação de um sistema nacional de educação no país, no entanto, reforçou que governo federal é quem teria a autonomia para organizar as suas diretrizes e conduzi-lo.

Apesar da idealização expressada pelo Ministro, a estruturação das diretrizes da educação nacional não ocorreu sob a forma do código previsto. As ações deliberadas pelo MES produziram leis orgânicas - elaboradas e aprovadas sem transitar pelos fóruns formais de ação legislativa - referentes aos diferentes ramos do ensino, cujo conjunto apontou o objetivo comum latente de formar o cidadão brasileiro patriota, obediente, disciplinado e trabalhador responsável pela construção e progresso do novo país, conforme a classe social de pertencimento.

Cada normativa foi expedida sob a forma de decreto com força de lei pelo Presidente da República, em virtude do seu poder legislador assumido constitucionalmente na instauração do governo ditatorial. A edição desses dispositivos legais teve início em meados do Estado Novo e a reforma educacional, denominada Reforma Capanema, proposta por eles, principiou-se desde então.

Os encaminhamentos emanados pelo grupo de decretos reorganizaram, especificamente, os dois primeiros níveis da educação nacional: o elementar ou primário – de primeiro grau – e o médio – de segundo grau. O superior não teve nova prescrição e permaneceu regido pelas orientações anteriores.

Em relação ao nível médio, dois tipos de ensino se configuraram: o de formação geral, veiculado pelo secundário, e o de formação profissional, promovido pelo agrícola, industrial e comercial, voltados, respectivamente, aos setores primário, secundário e terciário da produção, e o normal, direcionado ao trabalho docente.

O ensino médio de formação profissional industrial foi então definido pelo Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino (LOEI), que definiu as suas bases de organização e de regime, orientando-o ao setor secundário da produção e destinando-o à preparação dos trabalhadores da indústria, das atividades artesanais, dos transportes, das comunicações e da pesca.

A designação “ensino industrial” passou a ser utilizada para se referir ao tipo do ensino profissional de nível médio destinado a formar trabalhadores para as atividades inerentes àqueles setores, aos quais se vinculava.

Para a implantação das reformas fixadas pela LOEI, o governo federal expediu, na sequência, alguns dispositivos legais complementares de

regulamentação, dentre eles, o Decreto-Lei n. 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinando que os estabelecimentos de ensino de ofícios, ora existentes no país deveriam, até o último dia daquele ano, adaptar-se aos novos preceitos normativos estabelecidos.

Aqueles que fossem federais e estivessem vinculados ao MES, como o caso do Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT), se elevariam à categoria de escolas industriais ou técnicas e os demais, vinculados a outros Ministérios, poderiam ajustar-se ao tipo de instituição profissional que mais lhes conviesse, observado o disposto na LOEI.

O critério adotado para a modificação dos liceus industriais da rede federal de escolas profissionais do MES foi o do perfil econômico da região onde eles estavam localizados. Assim, aqueles situados nas cidades de incipiente ou pequeno desenvolvimento industrial se converteriam em escolas industriais e os instalados nas localidades totalmente industrializadas se transformariam em escolas técnicas. A justificativa empregada foi a de que os novos estabelecimentos e cursos precisavam estar ajustados às necessidades de mão-de-obra da localidade onde se situavam.

Em decorrência dos detalhados estudos das condições administrativas e financeiras do MES e do uso daquele critério, a antiga rede federal de instituições profissionais se reestruturou e suas novas bases de organização foram estabelecidas pelo Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Assim, em substituição aos liceus industriais federais, instituíram-se as escolas técnicas e as industriais. As primeiras se destinaram a ministrar os cursos técnicos e pedagógicos, também os industriais e os de mestrias compatíveis com as suas instalações e as segundas a ofertar os cursos industriais e os de mestrias, conforme pudessem satisfatoriamente atender as suas instalações.

Em Mato Grosso, o governo federal estabeleceu em substituição ao LIMT, a criação da EIC, pois o cenário econômico do Estado não apresentava desenvolvimento industrial para sediar uma escola técnica. A pecuária era a atividade produtiva de maior proeminência local no início da década de 1940, chegando a representar 8,64% da produção brasileira (BORGES, 2001). Na agricultura, a produção açucareira – aguardente e açúcar – apresentava crescimento razoável com a transformação de alguns engenhos em usinas, via

processo de modernização da maquinaria, conjugando atividades agrícolas e industriais, concentrando um maior número de trabalhadores e pessoal encarregado do seu funcionamento, que favoreceu sua integração à economia nacional, porém com baixa representatividade (CASTRO e ALEIXO, 1987). A micro-indústria urbana iniciou certa diversificação das suas atividades, na medida em que as cidades mato-grossenses foram apresentando um crescimento da população, da urbanização, do comércio e do nível de exigência por produtos mais acessíveis, no entanto, não representou um desenvolvimento industrial efetivo no Estado (BORGES, 2001).

Nesse contexto, a deliberação governamental ordenou o imediato funcionamento da instituição recém-criada e as prescrições seguintes definiram que a ela fossem transferidos o imóvel, os mobiliários, os funcionários e as dotações orçamentárias para o ano de 1942 dos antigos liceus industriais.

A Estruturação da EIC

O reaproveitamento das estruturas anteriores dos liceus industriais foi uma medida redutora de desperdícios, pois não seria economicamente viável ao governo federal dispensá-las para promover a produção de novas outras.

No caso da EIC, o diretor que assumiu os trabalhos referentes ao gerenciamento da EIC continuou sendo o mesmo que outrora respondia pelo antigo LIMT, o engenheiro civil Orlando Nigro.

Segundo determinava a LOEI, a administração escolar se concentrou na autoridade do diretor e a ele coube organizar racionalmente e manter em dia a vida administrativa do estabelecimento de ensino, especialmente, quanto aos serviços de escrituração escolar e de arquivo escolar. Os setores que compuseram inicialmente a administração da EIC foram o gabinete da direção, a secretaria de registro escolar, o almoxarifado, a tesouraria, a portaria e a zeladoria.

O espaço físico no qual a EIC se instalou inicialmente foi o mesmo da escola antecessora, uma chácara residencial arrendada pelo governo estadual e disponibilizada ao governo federal para alocação da EAAMT (1909-1941) e depois do LIMT (1941-1942) e que passou por diversas reformas e adequações. (KUNZE, 2005, p. 35).

Como esse espaço se tornou impróprio ao desenvolvimento das atividades da nova escola, o diretor requereu junto ao MES a construção de um novo prédio para ela. A solução desse problema não surgiu de imediato, foi somente no final da primeira metade da década de 1940 que começaram a se desencadear as condições efetivas para a sua concretização. A primeira delas foi a execução da desapropriação da chácara e das áreas contíguas destinadas à utilidade pública e posterior doação ao governo federal. Assim, as obras da nova sede da EIC se iniciaram em 1948 e após transcorridos dez anos ela foi concluída, equipada e inaugurada em 1958, contendo um pavilhão central com salas de aulas e espaços administrativos, os prédios das oficinas de ensino industrial e demais acomodações, conforme esclarece a figura 1.

Figura 1: Novo edifício da EIC (1958).



Fonte: Acervo da Instituição

Os servidores docentes e administrativos da escola antecessora também foram herdados pela EIC. Os docentes que assumiram as disciplinas do grupo da cultura geral, das práticas educativas e da cultura técnica (as teóricas) ficaram sujeitos ao regime de 18 horas de trabalho semanais e os que se encarregaram das cadeiras da cultura técnica (as de oficinas) à carga horária semanal de 40 horas. Segundo a justificativa apresentada pelo MES, era de conveniência pedagógica que a estes últimos fosse garantido um tempo integral, ou seja, um horário de trabalho maior, posto que iriam estar submetidos a esforços continuados. Outrossim, que se dispusessem, sempre que possível, de um ou mais assistentes

ou auxiliares de oficinas, cujo provimento dependeria de demonstração de habilitação adequada.

O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependia da prestação de concurso, porém na impossibilidade da sua realização, por falta de condições técnicas e financeiras, a Escola mato-grossense admitiu, inicialmente, a título precário e salários fixos ou relativos, respeitando o limite do seu crédito orçamentário, os “extranumerários contratados e mensalistas” para poder completar o seu quadro docente (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1932-1947; 1948-1965).

Os extranumerários contratados com salários fixos foram admitidos para o desempenho da docência das disciplinas especializadas, às quais não havia servidor efetivo devidamente habilitado, após comprovação de capacidade técnica para a função (documento de habilitação ou submissão à seleção); de boa conduta, via atestado firmado por dois funcionários, de quitação com o serviço militar; de vacinação e de apresentação de exame médico, observada a ficha adotada pelo Serviço de Biometria Médica do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais.

Em obediência ao Decreto-Lei n. 5.175, de janeiro de 1943, a assinatura do contrato bilateral e a admissão se efetivaram somente depois da apreciação da documentação pelo MES e da prévia autorização do Presidente da República.

Os extranumerários mensalistas, também denominados “interinos”, recebedores de salários mensais correspondentes aos dias de trabalhos efetivos, foram admitidos à docência das disciplinas da cultura geral, mediante portaria do MES, após comprovação dos mesmos requisitos solicitados aos contratados.

Com essa estrutura física e os recursos humanos disponíveis, a EIC se organizou e ofertou inicialmente o ensino industrial básico de primeiro ciclo do ensino médio com os cursos industriais de serralheria, de marcenaria, de artes do couro, de alfaiataria e de tipografia e encadernação. Esses cursos, destinados aos candidatos concluintes do ensino primário mediante aprovação em exame de admissão, tinham a duração de quatro anos e se compunham de um grupo de disciplinas de formação geral (Português, Matemática, Ciências físicas e naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil), outro de práticas educativas (Educação Física, Educação Musical e Canto Orfeônico) e um terceiro de formação técnica

com disciplinas específicas a cada tipo curso e pelo qual seus currículos se diferenciavam.

Posteriormente, a partir de 1947, a EIC passou a oferecer também os cursos de mestría de primeiro ciclo do ensino médio correspondentes aos cursos industriais já ofertados. Sua destinação era aos alunos egressos dos cursos industriais mediante aprovação em exame de admissão, tinha a duração de dois anos e se compunha de um grupo de disciplinas de formação geral (Português e Matemática), outro de práticas educativas (Educação Física e Educação Musical com Canto Orfeônico) e um terceiro de cultura técnica (Tecnologia, Desenho técnico, Higiene industrial, Organização do trabalho, Contabilidade industrial e demais disciplinas da cultura técnica de cada curso).

Os preceitos relativos à organização desses cursos ministrados e ao regime de funcionamento do ensino emanaram dos diversos regulamentos padrão elaborados pelo MES e submetidos ao Presidente da República para apreciação e aprovação final, sob a forma de decreto-lei. Nos casos especiais ou específicos de determinado estabelecimento, utilizou-se o mecanismo de expedição de instruções, via atos ou portarias ministeriais.

Com a queda do Presidente Vargas em 1945, o Ministro Capanema deixou o MES e novo gestor da pasta, Campelo Junior, com o presidente eleito, General Dutra, não romperam com o direcionamento dado pelos seus antecessores, porém para agilização e facilitação das decisões sobre os assuntos educacionais, as Divisões de Ensino que se vinculavam ao Departamento Nacional de Educação, foram transformadas em Diretorias subordinadas imediatamente ao MES.

À Diretoria do Ensino Industrial (DEI) coube diversas funções, dentre elas, o gerenciamento indireto das escolas industriais e técnicas mantidas pela União. Essa medida deixou evidente que as decisões sobre o direcionamento dessas instituições escolares estiveram centralizadas no gabinete ministerial.

Além da DEI, criou-se no mesmo período outro organismo como parte integrante do Ministério, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), para a execução de um programa de aperfeiçoamento do ensino industrial no âmbito de uma política de cooperação do governo brasileiro com o dos Estados Unidos. Sua finalidade foi ofertar o saber e a tecnologia no

desenvolvimento de treinamentos e aperfeiçoamento de profissionais (diretores, supervisores, orientadores), no preparo de material didático, bem como, com recursos auxiliares para a formação de professores do ensino industrial (AMORIM, 2004; CIAVATTA, 2009).

A CBAI iniciou suas atividades em 1947 e permaneceu até o final da década de 1950, centralizando as decisões junto às escolas industriais e técnicas em consórcio com a DEI. Sua pretensão de homogeneização das atividades condutoras do ensino industrial e de padronização da formação do trabalhador brasileiro seguiu os princípios da ideologia econômica liberal e do capitalismo industrial vigentes no país. Nesse período, o diretor Orlando Nigro acatou todas as deliberações emanadas desses órgãos superiores buscando cumpri-las na EIC.

Com o advento da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, uma nova reforma do ensino industrial foi implementada e as escolas industriais e técnicas federais deixaram de constituir o sistema de instituições uniformes, com cursos de currículos únicos e subordinadas rigidamente à DEI e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁵.

Essa descentralização administrativa fez, então, com que a EIC e as demais escolas adquirissem relativa autonomia administrativa, técnica, financeira e didática. A sua Diretora tornou-se um órgão executivo coordenador das atividades escolares subordinado ao Conselho de Representantes, cuja fundação ocorreu no dia 26 de maio de 1961, tendo seus membros escolhidos mediante lista tríplice elaborada internamente e submetida à DEI e ao MEC para aprovação.

Na reunião extraordinária do dia 1º de junho de 1961, o presidente do Conselho nomeou Orlando Nigro como o Diretor Executivo da EIC, pelo prazo contratual de três anos, uma vez que ele atendia aos requisitos mínimos (brasileiro nato, diplomado em curso superior, experiência mínima de três anos em direção de estabelecimento de ensino médio ou superior) definidos no Regulamento do Ensino Industrial⁶.

⁵Didático Segundo Cunha (2000), esse resultado advinha da constatação de que as suas antigas estruturas rígidas, padronizadas e centralizadas das escolas impediam a adaptação do ensino que ministravam às mudanças econômicas promovidas a partir de meados da década de 1950, especialmente, pela política desenvolvimentista do Presidente Juscelino Kubitschek.

⁶Aprovado pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959.

As atribuições reservadas a cada componente do setor administrativo da EIC indicaram que a descentralização e a autonomia propiciadas pela reforma do ensino industrial facilitaram a execução dos trabalhos internos escolares e a agilidade nas tomadas de decisões, no entanto, o controle da instância superior não deixou de existir já que todas as deliberações do Conselho de Representantes, baixadas sob a forma de resoluções, continuaram enviadas à DEI para as devidas considerações. Além disso, no âmbito pedagógico, a elaboração das diretrizes gerais dos currículos e o preparo do material pedagógico permaneceram atribuídos àquela Diretoria.

Para a oficialização da autonomia e aquisição da personalidade jurídica própria, a primeira e a segunda condição (instalação do Conselho de Representantes e a publicação, no orçamento da União, da dotação orçamentária global da EIC, sob a forma de auxílio) já haviam sido providenciadas. A terceira, a elaboração do Regimento ou Estatuto interno, regulamentando a organização escolar, a constituição dos cursos, regime administrativo, disciplinar e didático, foi viabilizada pelo Conselho de Representantes que designou uma Comissão composta por alguns dos seus membros e pelo diretor executivo para a elaboração do documento. Após diversas apreciações dos seus artigos em reuniões extraordinárias, a versão final do Regimento Interno da EIC foi votada e obteve aprovação daquele órgão, via Resolução n. 5, de 11 de setembro de 1961. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 19-22).

Em 1963, a DEI enviou à EIC o Supervisor das Escolas Federais, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, para proceder à visita de inspeção com o objetivo de averiguar as condições da Escola após a implementação da reforma. De um modo geral, a avaliação do supervisor evidenciou a falta de conscientização da comunidade escolar a respeito do papel da Escola frente às atuais exigências do setor econômico, bem como o seu entendimento de que a finalidade do ensino industrial, definida pela reforma, era proporcionar uma base de cultura geral e preparar o educando para o exercício de uma atividade especializada que o permitisse se integrar na comunidade e participar do trabalho produtivo. Também apresentou um indicativo de possibilidade de sua transformação em uma futura escola técnica da rede federal.

Os esforços do Conselho de Representantes e do Diretor Executivo, a

partir de então, se concentraram no atendimento das exigências necessárias à reestruturação da Escola para sua transformação em escola técnica. Assim, uma comissão composta por professores e funcionários foi designada, via Resolução n. 48, de 4 de agosto de 1964, para proceder à revisão do Regimento Interno. Sua versão final, aprovada, por unanimidade, via Resolução n. 144, de 7 de dezembro de 1965, apresentou duas alterações importantes. A primeira foi a mudança da denominação da instituição para Escola Industrial Federal de Mato Grosso em atendimento à Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 e sua normativa complementar, Portaria do Ministério da Educação e Cultura n. 239, de 3 de setembro de 1965⁷. A segunda se referiu à inserção de cláusulas autorizadoras e regulamentadoras da criação e implantação de cursos técnicos, que era uma das condições exigidas à instituição para se caracterizar como uma escola técnica. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 160-306).

Por outro lado, o Diretor recebeu autorização do Conselho (Resolução n. 4, de 26 de maio de 1965) para implementar os estudos necessários ao oferecimento dos Cursos Técnicos de Estradas e Eletrotécnica. A escolha desses dois cursos correspondia às demandas de técnicos dessas duas áreas, pois em Mato Grosso a abertura de novas estradas para interligação regional e escoamento da produção agrícola se acelerava, e a produção de energia elétrica começava a receber investimentos para a resolução do secular problema de insuficiência desse recurso, que inclusive prejudicava a inserção das indústrias. Todavia, a EIC ainda não detinha as condições financeiras suficientes para a implantação dos dois cursos e optou-se, então, pela oferta do Curso Técnico de Eletrotécnica que teve sua criação e aprovação de funcionamento definidos na Resolução n. 86, de 27 de julho de 1966, endossada pela instituição. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1961-1966, f. 229 e 385).

Para uma nova averiguação das atuais condições escolares, a DEI enviou o supervisor das escolas industriais da quarta região, Rafael Vandolfo, que no dia 31 de maio de 1968 visitou todos os setores da EIC e ao final emitiu um parecer apontando o corpo docente como “altamente capaz e dotado de grande interesse

⁷Essa legislação qualificava as Universidades e Escolas Técnicas da União, sediadas nas capitais dos Estados, como instituições federais que deveriam ter a denominação do respectivo Estado.

pelo ensino” e a “deficiência de materiais e aparelhamento nas oficinas” que deveria ser sanada mediante entendimentos com o MEC. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966-1970, f. 89).

Alguns dias depois, a Portaria do MEC de 6 de junho de 1968, transformou a EIC em escola técnica e o telegrama do diretor da DEI, Jorge Alberto Furtado, assim comunicou o ocorrido ao presidente do Conselho: “Prazer comunicar Diário Oficial dezessete corrente publicou Portaria Ministerial Tarso Dutra modificando nome dessa Escola para Escola Técnica Federal de Mato Grosso vg atendendo justos e ansiosos desejos desse Educandário pt Sds.” Os administradores engrandecidos com o resultado dos seus empenhos, “pela justa promoção de categoria”, passaram a providenciar os ajustes necessários à concretização da mudança. (ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ, 1966-1970, f. 95).

Considerações

O surgimento da EIC no Estado de Mato Grosso, conforme foi possível destacar neste trabalho, se processou no âmbito de uma reforma da educação profissional no país, que esteve voltada à formação dos trabalhadores que deveriam atuar profissionalmente nas indústrias nacionais existentes.

Com a intenção de atender às demandas industriais, o governo federal extinguiu os antigos liceus industriais da sua jurisdição e os substituiu por escolas industriais e escolas técnicas. Neste contexto, Mato Grosso permanecia um Estado desprovido das indústrias e o tipo de instituição escolar profissional mais conveniente a sua condição econômica foi a escola industrial.

Instalada de imediato nas antigas e insuficientes acomodações físicas da escola antecessora, a EIC precisou aguardar, aproximadamente, duas décadas para desenvolver as suas atividades em um espaço físico adequado às suas finalidades.

A gestão do seu primeiro administrador também se apresentou longa, ao persistir por duas décadas. Na condução de grande parte da trajetória institucional, o administrador obedeceu prontamente às deliberações do Ministério da Educação, da DEI e CBAI. A centralização burocrática da gerência

central não facilitou à EIC a agilização nas resoluções dos seus corriqueiros problemas, além de deixá-la destituída de autonomia.

Mesmo quando houve a descentralização da gestão ministerial e ela constituiu seu Conselho Administrativo e Pedagógico, mediante a aquisição de autonomia gestora e didática, o quadro deliberativo não se alterou e suas decisões internas necessitaram das apreciações superiores.

Quanto aos servidores, manteve em seu quadro docente, profissionais que não detinham as habilitações específicas exigidas legalmente, que precisaram se submeter às provas de qualificação didática, porém não se trataram de leigos, todos possuíam formação em nível de ensino superior compatível ao conteúdo que ministravam.

Em termos de formação profissional, os cursos industriais básicos do primeiro ciclo do ensino médio industrial, e seus respectivos cursos de mestrías ministrados, visaram preparar os alunos para a prática e mestria dos trabalhos manufatureiros mais comuns na região.

Referências

AMORIM, Mario Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná**: Projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. **Do Extrativismo à Pecuária**: algumas observações sobre a história econômica de Mato Grosso. 1870 a 1930. São Paulo: Scortecci, 2001.

CAPANEMA, Gustavo. As diretivas do ensino no Estado Novo. **Diário Oficial [do Estado de Mato Grosso]**, Cuiabá, 17 fev. 1938. Nº 7685, p. 2-12.

CASTRO, Maria Inês Malta; ALEIXO, Lucia Helena Gaeta. **Memória da Indústria de Mato Grosso**. Cuiabá: FIEMT; UFMT; IEL, 1987.

CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: **gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Livro de Atas do Conselho de**

Representantes - I. Cuiabá, 1961-1966, 200f.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Livro de Atas do Conselho de Representantes - II.** Cuiabá, 1966-1970, 200f.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Livro de Nomeações - II.** Cuiabá, 1932-1947, 200f.

ESCOLA INDUSTRIAL DE CUIABÁ. **Livro de Nomeações - III.** Cuiabá, 1948-1965, 200f.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: _____, ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. São Paulo: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 3-24.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: _____; FERNANDES, Rogério (Org.). **Para a História do Ensino Liceal em Portugal.** Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga/Portugal: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1999. p. 63-77.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares:** o método dialético marxista de investigação. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

FEMINILIDADES, FAMÍLIA, ESCOLA E PROFISSÃO DOCENTE

Neil Franco¹

Introdução

Este texto contextualiza sobre o processo de construção de identidade de gênero de professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras junto ao contexto familiar e escolar, assim como destaca as motivações desses sujeitos em tornarem-se docentes. Essa discussão integra as problematizações de uma tese de doutorado em Educação cujo objetivo foi de identificar e problematizar sobre os indícios de desestabilização que a presença de professoras trans provocaria nas escolas.

Pessoas travestis, transexuais e transgêneros são aqui compreendidas como pertencentes ao “universo trans”; expressão descrita por Marcos Benedetti (2005) com o intuito de possibilitar a ampliação do leque de definições no que tange às “transformações do gênero”, abrangendo as “personificações” de gênero polivalente, transformado e modificado. Neste sentido, contribuir para a ampliação do conhecimento acerca dessas pessoas que cruzam e deslocam as fronteiras do gênero.

A pesquisa se sustentou na análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários. O universo investigado foi construído

¹Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física e Desportos, Departamento de Ginástica e Arte Corporal. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corporeidade[s], Culturas e Diferença (GPCD) e integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG).

por doze professoras trans das cinco regiões do país. Teoricamente a pesquisa se sustentou nos princípios da teoria queer por ancorar-se numa forma múltipla e dinâmica na proposição de problematizações dos campos identitários, o que possibilita visualizar, analisar e contextualizar o campo geral em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são construídas, percebendo-as necessárias e interrelacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões (LOURO, 2004).

Para as análises aqui realizadas, além de referências teóricas específicas da área de estudo, utilizou-se de dados apresentados pelo “Relatório de Violência Homofóbica no Brasil” realizado nos anos de 2011 e 2012 pela Secretaria de Direitos Humanos. As análises dos relatórios ressaltaram a urgência de atenção especial aos processos de vulnerabilidade pelos quais são expostas pessoas trans no Brasil (BRASIL, 2012), ou seja, a forma como o fenômeno da transfobia se faz pulsante em nosso país.

Duas fontes foram o foco de análise desses relatórios. Primeiro, as denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBT efetuadas junto ao poder público durante o ano de 2011 e 2012. Denúncias essas efetuadas por meio do Disque Direitos Humanos (Disque 100), da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), da Ouvidoria do SUS e de denúncias efetuadas diretamente aos órgãos LGBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. A segunda fonte consistiu de levantamento de dados hemerográficos por meio de relatório elaborado sobre notícias de violação de direitos humanos da população LGBT em 2011 e 2012 publicadas nos jornais do país. Esse método foi inspirado no trabalho de levantamento de homicídios contra LGBT realizado anualmente pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) desde 1980 (BRASIL, 2012, 2013).

Neste contexto, o fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante seria as diversas dimensões de vulnerabilidade a que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como “o/a outro/a” do gênero e das sexualidades, portanto, “o/a outro/a” na condição de direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como esse/a “outro/a” desencadeia nas diversas dimensões sociais reações de medo, receio e incerteza que resultam

em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo concebido ao nascimento.

A construção de identidade de gênero das professoras no contexto familiar é o primeiro aspecto problematizado. Na sequência, discute-se esse processo no período de escolarização, finalizando com os motivos que motivaram os sujeitos a se tornarem professoras.

Identidade trans e o contexto familiar: um trajeto

Para a maioria das professoras na investigação, o processo de construção do feminino inicialmente transitou por uma forma de expressão da homossexualidade passando, em seguida, a uma vivência trans. Para Bruna², esse processo talvez tenha ocorrido com menor tempo de duração, uma vez que aos treze anos já iniciava seu processo de transformação com a ingestão de hormônios femininos. Na sequência destaca-se Sarah e Adriana Lohanna, as quais entre quinze e dezesseis anos já se identificavam como trans. O ingresso na universidade foi o marco em que Adry, Sandra, Edna, Adriana Sales e Danye consolidaram suas feminilidades. Para Geanne, Sayonara e Marina esse processo se deu mais tardiamente, acontecendo próximo ou após os 30 anos, já na atuação docente. Para Alysson, torna-se difícil uma demarcação específica, pois se a homossexualidade consistia de um universo habitado por ela/e, o feminino encontrava-se em andamento, transitando por entre desejos e medos, como especificado em seu relato.

Outra coisa é você saber e se ver como transex, transexual ou travesti e assumir essa outra porta que de repente entrou na sua vida. Eu sempre fugi, porque eu sempre vi o feminino muito presente em mim. E eu nunca quis encarar. “Ah! Poderia estar buscando mais e ousando mais.” Mas eu acho que as coisas acontecem devagar (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013).

²Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos dessa pesquisa correspondem aos seus nomes sociais. Para algumas das docentes usamos seus nomes civis que foram alterados legalmente durante o processo de construção da investigação. Essa foi uma solicitação realizada pelas professoras com o intuito de ampliar sua visibilidade social.

Reportando às questões que envolvem universo trans e contexto familiar, as pesquisas nessa área apontam esta instituição social como o primeiro vetor de exclusão, discriminação e violência contra pessoas trans, manifestados desde a infância e assumindo dimensões ainda mais depreciativas depois da adolescência, geralmente quando a proximidade com o universo trans se amplia. “Começa aí o processo de estigmatização que se desenvolverá como ondas, propagando-se da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e os demais espaços de contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir.” (PERES, 2009, p. 238).

De certa forma, ao relatarem o processo de construção do feminino no contexto familiar, as docentes investigadas apontaram contextos diferenciados em relação ao que vêm sendo descrito nas pesquisas no que se refere a recusas extremas que resultaram no abandono ou expulsão de pessoas trans por suas famílias no início de seu processo de transformação. Com exceção de Geanne, para todas as docentes, conflitos foram vivenciados junto à família, mas foram se amenizando ao longo do tempo, nomeadamente para aquelas que residiam com a família durante o processo de transformação. Dentre essas, Bruna relatou dificuldades vivenciadas com a família com a qual residiu até os dezessete anos. Contou que com sua mãe, três irmãs e dois irmãos, os conflitos se amenizaram. Com outro irmão sua relação era indiferente e seu pai passou a respeitá-la, mas não a aceitá-la. Mesmo assim, independente das dimensões que envolveram a constituição de sua travestilidade, permanecer nos estudos foi uma prioridade naquele contexto.

Na minha época, o que tinha era, ou você ia para pista ou você ia estudar. E quando você tem uma família que a apoia, que não quer que você vá para pista se prostituir... Por que eu sou uma profissional do sexo por opção, não por necessidade. (...) Mas, os meus pais quiseram que eu, mesmo passando por toda a transformação dentro de casa, fosse estudar (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010).

Adriana Lohanna aponta o adoecimento de seu pai como o motivo que lhe possibilitou construir-se trans na família.

Tenho um pai e uma mãe muito homofóbicos. Minha mãe tem um irmão gay que ela passou anos e anos sem ver. Meu tio. Meu pai não autorizava porque ele era muito homofóbico. Então, eu vi em casa que, seu eu fosse igual ao meu tio, eu apanharia. Se fosse igual ao meu tio, eu levaria uma surra. Eu vim me assumir já no Ensino Médio, depois que meu pai se submeteu a uma cirurgia cardíaca e perdeu parte da memória, automaticamente, não tinha mais problema com a família (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

Aos 18 anos, Alysson resolveu conversar com seu pai e sua mãe esclarecendo-os sobre sua homossexualidade, o que modificou de forma positiva as relações estabelecidas, o que não ocorreu com seu irmão mais velho com quem prosseguiram os conflitos a ponto de quase não se falarem. Com sua irmã prevalecia forte laço de amizade. Seu relato enfatizou o diálogo com sua mãe e seu pai.

Aí, eu falei. “Não! Eu tenho que resolver esse problema, essa questão.” Aí, eu cheguei e contei para eles. Sabe, foi muito bom. Foi muito bom para mim, por que eu me libertei e foi muito bom para eles também. Porque, eu contei logo para os dois. Não é? Bom, assim, para eles eu não sei, mas para mim foi porque eu me libertei. Foi bom para o nosso convívio, porque ele passou a me respeitar. Então, assim, a atitude de contar para ele, acho que para ele foi importante porque, pelo menos, ele viu que eu não tinha o que esconder e que não contava nenhuma mentira. Para ele, esse valor era importante. Essa questão da verdade acima de tudo (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013).

Diferente de Adriana Lohanna, Bruna e Alysson, Sayonara descreveu conflitos vivenciados com sua mãe e um de seus irmãos, mas que se amenizaram, principalmente por seu processo de transformação ter se efetivado aos trinta e dois anos quando já possuía independência financeira, ainda que residisse com a mãe. Sarah também não apontou restrições por parte de seu pai, contudo, não convivia regularmente com ele desde seus cinco anos de idade, em razão de ter se separado de sua mãe e se mudado para outra cidade. Relatou que o processo de transformação foi conflituoso na família, mas diferente de situações que conhecia nas quais a expulsão de casa era o resultado final. Comentou que foi muito bem

acolhida, apesar dos estranhamentos que causava. O pouco convívio com seu pai também foi descrito por Edna como motivo dos poucos conflitos vivenciados por ela. Contudo, com sua mãe, irmã e sobrinho o processo foi mais acirrado, mas acabou por ser contornado com o passar do tempo e por sua independência profissional e financeira que aconteceram bem próximo ao tornar-se efetivamente trans.

Ao narrarem a construção de suas feminilidades junto ao contexto familiar, as professoras confirmaram, assim como argumentado por Peres (2009), a família como um dos primeiros espaços de estigmatização vivenciados por pessoas trans desde a infância. Os processos de recusa podem se configurar de várias formas: violência psicológica, discriminação, violência física, negligência, violência sexual e outros. De acordo com as narrativas das professoras, a violência psicológica e a discriminação parecem as mais evidenciadas em seus contextos familiares nos quais os fenômenos de humilhação e hostilização são os mais recorrentes. Somente Adriana Lohanna anunciou sofrer riscos de violência física por parte do pai.

Essas narrativas corroboram com as informações disponibilizadas nos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil. No ano de 2011, o maior número de violações contra pessoas LGBT ocorreu dentro de casa (42,0%)³; violência psicológica e discriminação corresponderam respectivamente a 37,6% e 16,6% das formas de violação no âmbito familiar. Sobre a identidade de gênero dos/as suspeitos/as dessas violações 30,6% correspondia ao gênero masculino e 22,1% do gênero feminino, sendo 43% desses/as suspeitos/as identificados/as como heterossexuais (BRASIL, 2012).

No ano de 2012, os contextos aproximaram-se. O maior número de violações contra pessoas LGBT ocorreu também dentro de casa (38,63%). Diferente do relatório de 2011, os locais onde ocorreram as violações não foram designados. A violência psicológica e a discriminação foram também as que mais

³Em seguida, essas violações aconteceram na rua (30,8%), seguida de outros lugares não identificados (17,1%), instituições governamentais (5,5%), local de trabalho (4,6%). (BRASIL, 2012).

altos índices alcançaram no contexto geral, 83,2% e 74,01%. Nesse documento também foram apresentados os dados referentes à relação suspeito/vítimas. No contexto familiar, as violações aconteceram primeiramente por parte de irmãos/ãs (6,04%), seguido da mãe (3,93%), pai (3,24%) e cunhado/a (1,65%) (BRASIL, 2013).

Comparando as narrativas das professoras aos dados apresentados pelos relatórios, evidencia-se que independente do grau de parentesco, todos/as os/as familiares podem se tornar vetores de violações em relação àqueles/as cuja construção do gênero e vivência das sexualidades contraria a heterossexualidade e o binarismo masculino/feminino. Contudo, possivelmente, o fato de terem passado pela Educação Básica e chegado à universidade levantava indícios de contextos singulares nas trajetórias de vida dessas docentes em relação à suas famílias, em sua maioria, oriundas de classes populares. Apesar de estigmatização e violações vivenciadas, o interesse pelos estudos, o “se formar” e o tornar-se docente, sobretudo com estabilidade após aprovação em concurso público⁴, pareceu amenizar esses processos. Os relatos de Sandra e Danye destacaram essa afirmativa.

Talvez, se eu não fosse Sandra dos Santos, conhecida, popular, respeitada no Estado onde eu moro, em Roraima. Por estar também dentro do meio político, talvez minha família não me respeitasse tanto. Mas, por eu estar em um posicionamento, eu sou a única dos meus irmãos que tem nível superior, trabalho na assessoria de uma deputada federal, então, acho que isso, de certa forma, impõe respeito (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010).

Meu Pai achava assim. Eu acho que a impressão dele era que eu não fosse trabalhar, não conseguisse trabalhar. De que as pessoas tivessem preconceito comigo. Essas coisas assim. Sabe? Mas, quando eu fui convidada para trabalhar na escola particular, acho que tudo mudou para ele. E quando eu passei no concurso em primeiro lugar. (...) Ele acalmou (Danye,

⁴Dez das professoras da pesquisa atuavam em cargos públicos em regime efetivo. Edna foi a única do grupo que trilhou sua carreira docente na rede privada de Uberlândia, mas estável profissionalmente. Em 2013, Sandra não atuava na docência formal, estava desempregada e voltou a ministrar aulas particulares de Espanhol para garantir seu sustento, aspecto que se alterou em 2014, quando foi aprovada em processo seletivo para ministrar aulas no SENAC de sua cidade.

Adriana Sales, Adry e Geanne contaram de laços familiares muito consistentes que não permitiram que o preconceito e a discriminação abalassem suas relações. Adriana Sales destacou em sua narrativa que: “Um pai e uma mãe não querem ter uma filha travesti” (Adriana Sales, janeiro de 2010), mas o processo de transformação foi acontecendo naturalmente e incorporado de forma tranquila por seus familiares. Adry e Geanne destacaram suas mães como norteadoras do processo de aceitação de suas feminilidades dentro da família.

No caso de Adry, conflitos foram gerados com seu pai pelo rompimento das expectativas criadas em relação ao primeiro filho e neto de uma família humilde do campo já que ela preferia rosas e brincar com o ursinho de pelúcia ao invés de andar a cavalo e cuidar dos bichos. Em seguida, seu único irmão, mais novo, passou a assimilar esse perfil tão desejado por seu pai. Geanne relatou o relacionamento sem conflitos com a família durante e após o processo de transformação, atribuindo à autoridade de sua mãe, que sempre a protegeu, o motivo de não ter vivenciado recusas no ciclo familiar. A mãe nunca permitiu que suas decisões sobre a construção do gênero e da sexualidade fossem questionadas. Sua mãe desde sempre a esclareceu: “Pouco importa se você será homem ou mulher, você tem que estudar. É por meio do estudo que você vai conseguir o respeito das pessoas” (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013). Marina foi a única das entrevistadas cujo processo de transformação não foi compartilhado por seu pai e sua mãe, pois já haviam falecidos quando deu início ao seu processo de transformação aos trinta anos. Ela destacou que desde a infância, quando manifestava interesses por brinquedos, roupas e acessórios do universo feminino, raramente sofria alguma forma de repressão por parte da família.

Identidade trans e o contexto escolar: o hostil

Ao relacionar o processo de construção do feminino das professoras ao contexto escolar, identifica-se que a maioria delas se constituiu quando estavam na Educação Superior: Adriana Sales, Adry, Danye, Edna e Sandra. Para Adriana Lohanna e Alysson esse processo se deu no Ensino Médio e para Bruna e Sarah, ainda no Ensino Fundamental. Geanne, Marina e Sayonara se identificaram como

trans quando já estavam na docência. Contudo, essa referência também remeteu a Adriana Sales e Edna que iniciaram a carreira docente nos primeiros anos da universidade.

Dessa forma, ao narrarem suas vivências, enfaticamente na Educação Básica, a maioria das professoras remeteram a um período no qual habitavam um universo mais próximo da homossexualidade no qual, comparado ao contexto familiar, a escola apareceu nos relatos das docentes como o espaço em que vivenciaram ofensivas humilhações e hostilidades. Seria, talvez, o rompimento na escola de um “cordão de proteção” amarrado pela família, assim como observado por Miskolci (2012).

[...] muito frequentemente, nas famílias é claro que você está inserido na sociedade, mas você tem um cordão de proteção em relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. Na escola, tal cordão desaparece, e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gajos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta. (MISKOLCI, 2012, p. 41).

Esse aspecto se distanciou dos dados informados nos Relatórios sobre violência homofóbica no Brasil, uma vez que nas denúncias realizadas no ano de 2011 e 2012 em órgãos do Governo Federal, violações contra pessoas LGBT em instituições escolares consistiram respectivamente em 3,9% e 3,18% das denúncias (BRASIL, 2012, 2013). Os valores mais significativos foram atribuídos ao contexto familiar e a situações de rua, nos dois relatórios. O que esse contraste nos leva a pensar? Possivelmente, que pessoas LGBT, e trans em especial, ou pouco acesso têm aos sistemas educacionais e/ou quando neles inseridas, suas demandas de respeito à condição humana são invisibilizadas, reafirmando a inexistência de um olhar representativo da escola sobre a violência.

Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005), em pesquisa realizada na Parada do Orgulho GLBT na cidade do Rio de Janeiro em 2004, destacaram uma baixa incidência de discriminação e preconceito contra travestis e transexuais em instituições de ensino. O que emergiu marcadamente é que isso se deveu ao fato de

que esses sujeitos pouco frequentam escolas ou faculdades. A pesquisa de Alessandra Bohm (2009) realizada com vinte travestis da cidade de Porto Alegre também sinalizou para essa afirmativa ao descrever sobre o processo de escolarização desses sujeitos e o nível de formação alcançado por elas: “[...] sobre a escolarização alcançada, 15% das entrevistadas apontam possuírem Ensino Fundamental incompleto, 25% possuem Ensino Fundamental completo, 15% delas têm Ensino Médio incompleto, 25% possuem Ensino Médio Completo e 5% têm Ensino Superior Completo”. (BOHM, 2009, p. 58).

Identidade trans e o desejo de ser professora: o reconhecimento

Mesmo com essas demandas e imposições a Educação consistiu no campo e lócus para a ascensão pessoal e profissional das professoras investigadas. Em relação ao que as levou a optarem pela profissão docente, a vocação foi indicada pela maioria do grupo. Adriana Sales, Bruna e Marina narraram eventos de suas infâncias nos quais o brincar de escolinha era uma prática frequente. Elas assumiam sempre o papel da professora.

Oito, nove anos de idade eu ganho uma lousa, aquela lousa de criança, dada pelo meu pai. Sempre brinquei de ser professora, nunca gostei de ser dona de casa. Sempre gostei, sempre fui apaixonada pela estrutura da escola, hoje eu tenho a certeza disso (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010).

Via-me professora. Tanto é que brincava de escola, dando aula para os meninos. Na rua, as mães mandavam... Adorava quando era criança ensinar meus irmãos mais novos. Era vocação mesmo (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010).

Sempre brinquei na época da minha infância. Brincava de escolinha. E, um detalhe, eu era professora. Na escolinha que eu brincava. Os meus amigos imaginários ou as amigas, meninas que brincavam comigo e que eu sempre era a professora e elas eram as alunas (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Adriana Lohanna especificou os períodos no qual foi catequista da igreja que frequentava como suas primeiras experiências na docência. Em razão dos princípios do catolicismo que rejeitam construções do gênero e vivências das

sexualidades que destoem do binarismo homem/mulher e da heterossexualidade normativa, ao se aproximar do universo trans Adriana se viu impedida de prosseguir nessa atuação. Para aquela comunidade católica, pessoas trans representavam a vivência do pecado. Contudo, o desejo de “formar opiniões” norteou sua inserção na docência.

A catequese foi minha primeira docência, então, como catequista a gente luta, nós somos formadores de opinião. Depois que me assumo travesti, sou privada desses direitos religiosos. (...) Como eu iria continuar formando, como eu iria continuar na docência e formar opinião, formar as cabeças, sendo que eu não ia mais fazer catequese? Então, quero ser professora. E aí, fiz o vestibular em graduação em Letras (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

Os relatos de Adriana Sales, Bruna e Marina elucidaram as origens da constituição da profissão docente. A “missão ou vocação” foi o princípio norteador de inserção nesse campo profissional, primeiramente pautada no vínculo com a ética moral e religiosa para, em seguida, articular-se também às diretrizes estatais, consolidando-se como um ofício ou profissão (NÓVOA, 1991; LOURO, 1997). No relato de Adriana Lohanna, esses três elementos iniciais da profissão docente foram encontrados: missão, vocação e religião. O constituir-se, o fato de ser autorizada a atuar como docente permitiu-lhe assumir sua feminilidade. Isso deveu-se, de certa forma, ao regime estatal que passou a nortear essa profissão.

A proximidade com a homossexualidade em uma fase anterior ao aderir-se a uma vivência trans, também as prejudicou na relação com a docência. Marina elucidou a respeito ao contar de sua possível demissão de uma escola de filosofia religiosa em que trabalhou.

Como na primeira escola que eu fui trabalhar, quando eu iniciei minha carreira. Eu fui demitida por ser gay. (...) Lá em Montenegro. Escola de freiras, que eu terminei o curso de Magistério e fui contratado nesta escola. Trabalhei três anos como professor. Na época eu tinha qualificação em música. Eu também fiz música no curso. Então, eu era habilitada para dar aula pré-infantil até quarta série. Três anos de serviço, depois eu não servi mais, porque ela [Marina] começou a ver

que o mundo era cor de rosa, e quando a “professora” começou a se manifestar e que o espaço começou a se abrir, o mundo gay, eles deram um jeitinho de me demitir. (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Ainda no contexto de uma inclinação para ensinar, Danye falou do prazer que sentia em aprender e ensinar. Geanne explicou que foi estimulada pelo desejo de sua mãe em ter uma filha professora. Adry argumentou a propensão frustrada no estágio do Magistério, levando-a a desistir da docência num primeiro momento. Mais adiante, ao cursar Filosofia, a inclinação para docência foi retomada partir do contato com o público adolescente pelo qual desenvolveu grande afeição. Para Alysson, Edna, Sandra, Sarah e Sayonara a docência não fazia parte de seus planos. O primeiro contato com a escola e a sala de aula desencadeou o desejo de prosseguirem na profissão.

O século XIX também significou a entrada da mulher na escola e o início do processo de feminilização da profissão docente, mormente, influenciado pela nascente Psicologia que investia na teoria de que seria essencial para o desenvolvimento físico e emocional da criança a associação entre Educação, família e amor materno (FOUCAULT, 1988; NÓVOA, 1991; LOURO, 1997). Essa relação feminilidade/docência parece recorrente na constituição social dos sujeitos dessa pesquisa. Como observado por Louro (1997), as marcas religiosas da profissão docente ainda estão presentes, no entanto, interpretadas e ressignificadas em novos discursos e símbolos nos quais o caráter de entrega e doação estará sempre em pauta. A entrega e doação aos estudos e à profissão docente apareceram como fatores necessários, permanentes e definidores nas histórias e trajetórias das professoras investigadas, indicando, também, como já mencionado anteriormente, um dos possíveis motivos que amenizaram processos de recusa mais latentes em relação a construção de suas identidades de gênero dentro do contexto familiar.

Considerações

Ao contextualizar sobre o processo de construção de identidade de gênero de professoras trans brasileiras junto ao contexto familiar identificou-se

que os processos de exposição à violência dentro dessa instituição social diferenciam-se daqueles descritos em pesquisas científicas em que esses sujeitos são expostos a expressivas formas de violência psicológica e/ou física, resultando, muitas vezes, na expulsão de seus lares. Na perspectiva das professoras, o fato de permanecerem na escola e almejarem um futuro como docente amenizava os processos de recusa dentro da família.

Por outro lado, a construção de suas identidades de gênero na escola desencadeou várias recusas e exposições a vulnerabilidades em razão de se constituírem corpos que contrariavam os pressupostos hegemônicos das hierarquias de gênero e das vivências da sexualidade. Mesmo assim, o desejo de se constituir como docente foi a meta enfrentada e alcançada pelos sujeitos, tanto para aquelas que já se identificam com a docência como para outras que se descobriram nessa profissão em seu processo de formação escolar.

Referências

BENEDETTI, M. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BOHM, Alessandra M. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 138 p. Disponível em <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em 10 jan. 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. 102 p. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em 20 nov. 2013.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPECS, 2005. Disponível em <<http://www.clam.org.br/pdf/paradario2004.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2007.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: vontade de saber**. Trad. Maria

Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org). **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 09-32.

PERES, William. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-264.

RUSPINI, Elisabetta. Fluidità di genere: Il contributo della sociologia. In: RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco.(org). **Transessualità e scienze sociali**: identità di genere nella postmodernità. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

INTERSUBJETIVIDADE COMO REDUTO DE VERDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: ENTRELAÇOS ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA

Rafael Reinaldo Freitas¹

Marcelo Fronza²

Introdução

Na convicção da formação histórica como consequência de diferentes instâncias da vida, este artigo se propõe a analisar os conceitos de cultura histórica e consciência histórica no intuito de entender o lugar e a importância de diferentes artefatos de cultura portadores de narrativa histórica de constituição de sentido. Insere-se no conjunto de pesquisas as quais tomam como parâmetro investigativo a cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009) e se pautam na epistemologia da história para a delimitação e interpretações de questões que envolvam o estudo das ideias históricas de sujeitos, em diálogo com a teoria da consciência histórica (RÜSEN 2010a).

Ao pensar a aprendizagem histórica em uma centralidade naquilo que se aprende, ao invés daquilo que se deveria aprender, observa-se a manifestação de diferentes fontes, posicionamentos e identidades históricas que trazem consigo contribuições de filmes, quadrinhos, músicas e jogos eletrônicos, por exemplo.

A consciência histórica está exposta a diversas intervenções intencionais

¹Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso; integrante e coordenador do Grupo Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativa visuais (GPEDUH).

²Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso; Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade da Federal de Mato Grosso e do Programa de Mestrado Profissional em História - Profhistória na mesma instituição.

e involuntárias, conforme a vivência em sociedade. Sabores estéticos, a rememoração dos feitos coletivos, a tradição que envolve o moderno nas diferentes formas de narrar e entender os percalços da vida humana ao longo do tempo, seja institucionalmente transmitida, como na escola, ou em contextos fora dela, o discurso histórico aparece em diferentes linguagens constituindo orientação temporal futura.

Diante disso surge a seguinte pergunta: qual a relação entre aprendizagem histórica e os meios de comunicação de massa, e como manter uma emancipação do sujeito diante de tanta informação? Pensando no debate qualificador de aprendizagem, onde a racionalidade científica precisa ser mantida, é importante que entendamos o lugar da verdade nestas interferências e sua relação no processo de subjetivação do saber histórico.

Uma possibilidade de encararmos tal problema é através da intersubjetividade como reduto de aparecimento e permanências de narrativas históricas materializadas a partir da cultura histórica vigente. Isto exposto o objetivo central deste artigo é apresentar como pesquisadores do campo da educação histórica e da didática da história tem pensado a subjetivação do conhecimento histórico tomando contribuições de diferentes linguagens, na preocupação de evidenciar a aprendizagem histórica como processo resultante do sentimental e do racional, ou ainda, como mobilizações das diferentes dimensões da cultura histórica e diálogo com a consciência histórica.

No primeiro momento, apresentaremos brevemente o surgimento da didática da história a partir da experiência alemã, sua função e delimitação como campo de investigação da consciência histórica conforme trazido por Rafael Saddi (2014). No segundo momento tomamos auxílio das pesquisas de Marcelo Fronza (2012) e Bodo V. Borries (2016) para esclarecer o diálogo entre consciência histórica (indivíduo) e cultura histórica (totalidade) no processo de aprendizagem histórica.

Didática da História: Razões para o fazer da Pesquisa Histórica

A Didática da História é uma resposta ao desafio de renovação da razoabilidade social para a pesquisa historiográfica, ao se verificar uma crise de

legitimidade diagnosticada na incapacidade de responder às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social (SADDI 2014, p. 136).

Rafael Saddi (2014, p. 143) entende essa crise como consequência da incoerência entre as narrativas históricas e as carências de orientação na Alemanha pós-segunda guerra. A guerra exaltou a diferença geracional, abalando as convicções coletivas. Os jovens tinham a necessidade de conhecer e debater a história recente da Alemanha – contexto do nazismo – “mas a ciência história e o ensino de história não haviam acompanhado esta transformação. Ao contrário, eles permaneciam sob os mesmos moldes em que foram formulados nos tempos de Bismark”.

Desta maneira, a História respondia as necessidades exigidas durante a unificação alemã em 1871 – A história apoiava-se no princípio formativo em narrativas exemplares, (a história *magistre vitae*), afirmando-se como uma disciplina “investigativa tendo como norte o caráter exemplar onde os personagens e situações históricos investigados academicamente serviriam de exemplos de ação para a construção do estado-nação” (FRONZA 2014, p. 141).

Perdendo espaço para outras disciplinas, a exemplo da sociologia, somente na década de 1960, com mais ênfase na década de 1970, os historiadores alemães se debruçaram na renovação da história enquanto ciência, sua teoria e método. Neste contexto surge um grupo de historiadores que buscou firmar a relação entre o conhecimento histórico e os interesses da sociedade, e a partir da teoria da consciência histórica, demonstrar a relevância da história para a vida humana.

Jörn Rüsen é um dos intelectuais que abordam a teoria da consciência histórica, pelo caráter idiossincrático da formação histórica. Afastando-se de autores – alguns que compartilhou publicações e estudos, como Klaus Bergman – Rüsen defendia que “a história não era algo pronto e acabado que deveria ser meramente recebida pelo sujeito, mas uma reconstrução narrativa do próprio homem” (SADDI, 2014, p. 134).

O filósofo alemão, portanto, busca entender as carências de orientação, o processo de subjetivação e motivação, a partir da teoria da história, tendo como aporte teórico uma “Nova Didática da História” (RÜSEN, 2010a, 2010b). Rüsen

propõe uma renovação no sentido de ensinar e aprender história superando certos conceitos já estabelecidos, afirmando que a formação histórica deve ter como meio e fim a atuação da consciência histórica.

Consciência Histórica pode ser sintetizada como o conjunto das “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”(RÜSEN, 2010a, p.57).

Neste sentido é negada a noção externa da didática da história, para com a ciência da história, que lhe atribui apenas um caráter funcional, ou seja, afastando-se de uma didática enxergada como a operação de transformar o complexo conhecimento científico em uma forma tangível para o nível básico do ensino.

Essa externalização e a funcionalização da didática são consequências dos esforços em tornar a Histórica em um campo especializado da ciência durante o século XIX, sobrelevando a técnica em detrimento da preocupação sobre formação historiográfica e outros processos fundamentais na construção do conhecimento histórico como as carências de orientação oriundas da vida prática que geram as problemáticas para a Histórica (RUSEN, 2007).

Na tentativa de reverter essa situação o Jörn Rüsen irá defender que a didática é preocupação fundamental da práxis do historiador, quando se observa a estreita ligação da ciência histórica com a vida prática, portanto, o conhecimento histórico produzido não está isolado da sociedade, mas sim deve satisfazer às necessidades de orientação.

Sendo assim as pesquisas históricas são efetivadas de acordo com a demanda social e tem como função oferecer formas de orientação para o superávit de ação humana, tornando o sujeito capaz de tomar posicionamento face aos eventos cotidianos. Contudo o rigor do método decorrente da cientificização do pensamento histórico pode gerar um produto que impossibilite o desenvolvimento das competências da consciência histórica.

É nessa incapacidade que se faz necessário desenvolver uma disciplina que seja capaz de garantir esse objetivo primordial, não como um mero transportador de conteúdo verticalizado, mas uma disciplina com competências próprias, cuja reflexão esteja interligada a práxis do historiador.

Assim a didática da história, segundo Rüsen, deverá se ocupar com os processos com os quais se desenvolve o aprendizado histórico, ou dito de outra forma, a didática da educação histórica busca potencializar os elementos implícitos do conhecimento histórico, tornando-os explícitos na narrativa histórica para que se desenvolvam as três dimensões da consciência histórica através da aprendizagem histórica: experiência do passado, a interpretação destes fatos, e a orientação para a vida prática.

A Didática da História se configura em uma disciplina especializada em tratar do conhecimento histórico nos mais diversos setores sociais, que não o ambiente acadêmico. Ela deverá estudar e buscar caminhos de levar o produto da pesquisa histórica em diversas formas de raciocínio, sem limitar seu campo de atuação à escola, “isso inclui o papel da história e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos.” (RUSEN, 2010c, p. 32-33).

Aprender história para Jörn Rüsen (2010, p.43) deve ser entendido como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” – experiência, interpretação, orientação e motivação. Experimentar, interpretar e orientar-se são unificados em forma de pensamento histórico através da narrativa (RÜSEN, 2010a), através dela a consciência histórica pode ser explicitada, e ganhar sofisticação através da constituição de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico permite ao sujeito, o trato com o saber histórico de forma consciente, possibilita a interpretação e a problematização deste saber, para finalmente utiliza-lo.

A aprendizagem histórica através da experiência alarga a possibilidade de orientação em um processo de percepção de contingência de mudança entre o passado e o presente. O passado é entendido e relativizado em constante comparação com o presente, incita o sujeito a reconhecer o “eu” dentre as modificações humanas ao longo do tempo. A possibilidade do encontro da identidade em meio às transformações faz com que a competência de encontrar significados mediante o reconhecimento de si e do outro ganhe forma de interpretação e de posicionamento crítico transformando o modelo de

interpretação tradicional em exemplar, e os exemplares em genéticos.

Nesta perspectiva o ensino da história toma para si a função de tornar consciente o passado de forma que o sentido a ele empregado seja capaz de orientar e projetar a direção ao futuro. O processo de formação e aprendizagem histórica não foge da relação aplicada da Teoria da História com a forma e função da pesquisa histórica; ele deve satisfazer o interesse e a carência da vida prática.

A Didática da História, portanto, é a disciplina que expande a ciência da histórica nos aspectos formativos dos sujeitos, em menor ou maior maturidade, em diferentes graus de escolarização, e em diferentes espaços da vida cotidiana quando em perspectiva da cultura histórica entendida como:

a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos. Inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado e a conceitualização histórica de nossa própria identidade; e não podemos nos esquecer dos museus, nem as apresentações do passado nas diversas mídias. ou na literatura (RÜSEN, 2015a, p. 24).

Se a história científica deve observar, interpretar e responder às carências de orientação temporal, esta deve garantir o surgimento de um discurso semântico de simbolização, uma estratégia para que as narrativas de constituição de sentido atinjam a consciência histórica, e influencie a cultura histórica – de maneira a sustentar ou modificá-la. A cultura histórica pode ser estudada a partir das suas 5 dimensões separadas para fins de análise, contudo estão entrelaçadas.

Sumariamente (a) a dimensão estética expõem as diferentes linguagens e abordagens do saber histórico – cientificamente erigido ou não – trata-se de estruturas artísticas, manifestações artísticas elucidativas do passado humano em confluência com a orientação temporal; (b) a dimensão política é percebida na organização institucional, da operação da consciência histórica, a escola, o arquivo, o currículo para o ensino de história, enfim, a permanência de espaços de memória e esquecimento; (c) a dimensão cognitiva é o elemento axial entre a estética e a política, lembrando o processo de formação histórica – Como eleger aquilo que deve ser lembrado, e esquecido? Ou melhor, tendo em vista a formação

histórica, como, o que e para quem pensar a experiência humana e oferecer narrativas para interpretação e orientação? (d) a dimensão moral é onde a experiência humana ganha interpretação permeada em critério de valores da vida prática; (e) a dimensão religiosa manifesta aquilo que há de mais subjetivo, cujo valor interpretativo possui característica transcendentais.

Existe um movimento inexorável entre a cultura histórica e a consciência histórica, ao passo que, o entrelaçamento entre as dimensões - estética, política e cognitiva - pode gerar, tanto manipulação ideológica ou mesmo relativismo ético e moral, quanto pode converter-se em propostas que comportem concepções de mundo no qual o respeito à dignidade humana, o acolhimento da diversidade e os princípios da liberdade e igualdade sejam plenamente vivenciados. (ALVES, 2011, p. 33; BONETE & FREITAS, 2015).

Quando observado a constituição de sentido para o passado da humanidade concordo com Divardim & Schmidt (2014, p.119):

A constituição de sentido, necessária para a vida em sociedade, não se faz sozinha nas consciências dos indivíduos em relação de ensino e aprendizagem histórica. É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica, e que há que preencher com sentido e significado a construção da narrativa que envolve a experiência humana no tempo.

Nessa perspectiva há de se levar em consideração a importância dos meios de comunicação de massa, onde o saber histórico é trazido numa linguagem que estetiza o passado humano de maneira diferente tal qual na historiográfica – onde a cientificidade da história é demarcada pela operação da pesquisa histórica, e de tal forma reivindicadora de verdade.

Intersubjetividade, Aprendizagem Histórica em um Trato Estético e Cognitivo

Um dos meios de entender manifestações artísticas como o jogo eletrônico sem limitar-se a ideia de artefato somente de lazer – e assim confundida e interpretada (artificialmente) como constructo não cognitivo onde a política e

arte, como fator de orientação temporal, são instrumentalizados e enviesados pela alienação – está no lugar do saber histórico na cultura histórica.

A problematização desta posição deve passar pela pergunta: é possível falar, no âmbito da cultura histórica, em verdade histórica que não transpasse a razão como verdade científica? Se levarmos em consideração que a “ciência histórica e o ensino de história são eles próprios parta da cultura histórica” (BORRIES, 2016, p. 19) ambos devem responder às carências estéticas (sensoriais e emocionais) e políticas (dominação e poder/ validação jurídica) (RÜSEN 2010c).

A partir da função da didática da história, e na observação da coerência comunicativa a qual sintetiza a relação entre a pesquisa histórica com seu público-alvo, é na forma de se dirigir ao seu receptor que o historiador buscará a forma mais eficaz de inserir a vida prática, que as narrativas de constituição de sentido deverão ser “mediadas como for”, desde que apresente um discurso histórico (RÜSEN, 2010c, p. 28).

Rüsen entende discurso histórico como o tipo de discurso em que “subsiste o saber histórico, isto é, em que aparece como parte integrante da orientação existencial, constituindo um elemento essencial da relação social na vida humana prática” (RÜSEN, 2010c, p. 28-29). Neste sentido, e se tratando da formação histórica, buscar entender como os meios de comunicação em massa trata o saber histórico presente na cultura histórica, a atribuição de sentido e que tipo de orientação existencial tem se percebido nas narrativas do sujeito.

O que se quer defender é que dar ênfase ao processo cognitivo nas formações do saber histórico é tão nocivo para a função de orientação temporal para a consciência histórica, quanto em situação reversa: há uma tendência, principalmente nas discussões normativas e pragmáticas, da instrumentalização da razão pela política, percebido no raptó da verdade em nome de um projeto social muitas vezes agressivos e excludentes (estado-nação, identidade nacional, cultivo de tradição). Bem como na ineficiência semântica, que em nome da cientificidade, procura hierarquizar ou desqualificar a plasticidade – talvez, aí esteja, o medo dos profissionais de histórias presos “a tese de que a estética, no âmbito do pensamento histórico, só tem uma função legítima: a de 'transportar' ou 'intermediar' conteúdos cognitivos para formas esteticamente agradáveis” (RÜSEN, 2010c, p. 126-127).

É importante mencionar que Jörn Rüsen (2010, p. 29-29) adverte que, para a utilidade da percepção, ou ainda, para experimentar o passado humano, o saber histórico, ao ganhar forma de apresentação, não pode se abster daquilo que chamou de “coerência estética”. A estética é entendida como a estratégia na qual o historiador cativará os sujeitos pela apresentação histórica. A comunicação simbólica tem como obrigação persuadir e influenciar de forma imediata o sujeito, apelando para o convencimento da percepção sensível.

Todavia, se é no fascínio estético que a empatia e a alteridade no tempo toma gosto, a ênfase na autonomia da estética em detrimento do cognitivo e político não contempla a função da formação histórica por entender que a identidade histórica calcada no sentimento subtrai a possibilidade de uma reflexão científica ocasionando a perda da orientação política necessária no processo de autodeterminação.

Por assim dizer, as formas de apresentação do saber histórico se desprendem da experiência de vida dos sujeitos em peso desarticulador das carências da vida prática corrompendo as estruturas orientadoras. “História Viva” não se refere exclusivamente ao realismo dado pela forma ou emoção evocada pela arte ou historiografia, mas viva em subjetividades e carências próprias no agir e sofrer humano pois, no ato intersubjetivo, revela-se a disputa interpretativa da experiência cuja motivação ao consenso só é possível mediante equilíbrio político e cognitivo.

No entanto, como já sabido, existe uma presença de meios de comunicação que fazem uso do discurso histórico que não tem como compromisso - nem são obrigados a tê-lo – a reinvidicação da verdade resultante da pesquisa histórica, ou por pareceres de sujeitos especializados em “História”. Há nesse meandro, do surgimento à permanência de narrativas de constituição de sentido que trazem causalidades, temporalidade, narrativa e contextualização em um nível pré e pós críticas às fontes, cujo parâmetro normativo não se referencia na pesquisa histórica científica, e ainda assim oferece orientação e instigam a ação para o futuro.

Este debate não tem como objetivo colocar de maneira cerceada a função da história enquanto ciência, seus métodos e a formatação historiográfica, mas sim demonstrar as diferentes formas de aparecimento e subjetivação do conhecimento histórico.

Ainda sobre as dimensões da cultura histórica, Jörn Rüsen (2010c, p.131 - 132) sustenta o pensamento da não alienação do sujeito, seja pela cognição, política e também pela estética afirmando que somente na formação histórica a racionalidade mobiliza a consciência histórica de maneira a se depreender das alienações acima descritas, afirmando que “deve-se deixar espaço à faculdade representativa de lidar livremente com a experiência do passado” e conclui:

Essa liberdade deve estar relacionada às coerções das ambições políticas de poder e ao rigor racional da memória histórica. Dessa maneira, amplia-se o livre manejo das experiências históricas e das interpretações que orientam o agir. A estética filosófica sempre teve razão essencial da liberdade humana. A arte confere à elaboração da memória pela consciência histórica um potencial de sentido que pertence à vivacidade de toda cultura histórica (RÜSEN, 2010c, p.131 - 132).

Nessa direção Bodo V. Borries (2016) apresenta empiricamente como se dá o confronto entre as narrativas históricas de constituição de sentido cientificamente erigidas, e as narrativas históricas de constituição de sentido dos meios de comunicação de massa (cientificamente construídas, ou não). Conforme apontado, o jogo eletrônico, os quadrinhos, a música, cinema, enfim, linguagens que fogem ao debate em torno da historiografia, interferem na formação da consciência histórica das jovens estudantes, que articulado com o ensino e a aprendizagem histórica, os reflexos singulares ou em coletivos é operacionalizada pelas dimensões ética moral e religiosa.

Na subjetivação do conhecimento histórico interpretado, utilizado como fator orientador para contribuição na formação da identidade histórica, o indivíduo através do ato comunicativo efetua sua participação na cultura histórica tomando posição na disputa de poder, finalmente interfere e sofre interferência na forma a qual a experiência humana é narrada com perspectiva para ação futura – Intersubjetividade.

V. Borries afirma que pensar a formação histórica focada somente na sala de aula, e no ensino de história, como atesta suas pesquisas realizadas no espaço de experiência alemão, é incorrer na desilusão do trabalho “sem resultados”. E contra isso é necessário pensar a formação histórica como

contributos de várias instâncias sociais, dentre elas, as emoções relacionadas ao passado humano, auferindo que na disposição intelectual de se trabalhar com a história não se encerra com o cognitivo, e, portanto, atesta:

O fato de que nesse caso estão em jogo apenas processos cognitivos é muitas vezes assumido tacitamente, mas é uma grande e perigosa ilusão. A história sempre tem a ver também com motivação e emoção, estética (prazer na formatação) e moral (aplicação de parâmetros éticos). Sobretudo não é possível separá-la nitidamente de imaginação e fantasia, e ela é influenciada também por tendências instintivas inconscientes (projeção, transferência, deslocamento, compulsão à repetição) (V. BORRIES, 2016, p. 19)

A guisa dessa discussão, Marcelo Fronza (2012) deteve-se em analisar a forma a qual jovens estudantes auferem verdade histórica no processo de aprendizagem partindo da história em quadrinho como linguagem problematizada. Para este pesquisador, a verdade histórica nos quadrinhos para estes jovens está vinculada à ideia de intersubjetividade, e somente por ela é possível entender como as estudantes tomam o conhecimento para si quando leem tais histórias em quadrinhos.

O aspecto intersubjetivo nesse processo indica a formação histórica como resultante de várias forças da esfera cultural, desta forma deve-se ter em mente que, primeiramente “a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento em que a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica, tais como a história em quadrinhos” (FRONZA, 2014 p. 195).

Outra importante contribuição de Fronza é a constatação dos artefatos culturais possibilitam a interpretação mediante aspectos incutidos na vida prática dos sujeitos suscitando a importância estética na percepção da experiência humana, ainda que tensionado com a ficção, o quadrinho – e por que não dizer os jogos eletrônicos fazendo as devidas ressalvas no tocante à narrativa – mobilizam as dimensões da consciência histórica e transmitem significados e geram sentido para orientação temporal.

A intersubjetividade é elemento articulador da verdade histórica, e sua pertinência e permanência das narrativas ficcionais no processo de internalização

do conhecimento histórico e de formação de identidade destes jovens ao subjetivar conceitos históricos. Desta forma Marcelo Fronza (2012, p. 39) entende que estes jovens participam da mesma estrutura de sentimento (WILLIAMS, 2003) onde estão presentes aspectos éticos valores morais, estéticos e políticos no ato de alteridade e percepção da ação humana no tempo, entendimento do fluxo temporal.

A significação histórica atende a sua própria historicidade e lógicas mutáveis e aufere de sua pesquisa “os jovens estudantes de ensino médio, quando confrontados com duas histórias em quadrinhos de caráter didático, construíram argumentações baseadas em procedimentos mentais claramente influenciados pelo lugar social”.

Bodo Von Borries (2016, p. 42) corrobora com tal conclusão ao entender:

Como as interpretações históricas e a consciência histórica são aprendidos pela socialização, os jovens vão ser claramente associados a essas mudanças. Muitas vezes a geração que está crescendo vai virar para uma versão alternativa, irá promover ideias opostas e, portanto, irá acelerar os movimentos sociais. Esta é uma estrutura típica do conflito geracional na história.

Tal indicativo está de acordo, tendo em vista o debate realizado, com a premissa de Jörn Rüsen (2015b), observando o processo de subjetivação e orientação temporal a partir da presença de valores que fogem da cientificidade e da especificidade normativa.

Intersubjetividade e verdade histórica, e sua articulação com a consciência histórica foram debatidos com profundidade por Fronza (2012). Para não repeti-lo, eis as ideias centrais do autor:

1) A intersubjetividade emana verdade ao entender que o conhecimento é socialmente transmitido, onde o sujeito é socialmente constituído e constituinte, destarte, a experiência com a totalidade se dá dentro de um sistema de valores de sua coletividade respectiva;

2) A verdade histórica se dá mediante ao processo de confirmação empírica da tese, onde a explicação na narrativa histórica deve ser problematizada de forma que seja possível perceber o local de fala do autor, intencionalidade,

perspectividade, e que contribuam para o presente contextualizando em múltiplas causalidades onde as narrativas devem ser vistas como evidências em confronto, num ato intersubjetivo entre leitor-autor (historiador – sociedade) e autor-autor (história da historiografia)

3) A reivindicação de verdade da ciência da história se dá de maneira outra de outros tipos de consciência histórica, em que se percebe a necessidade de validade universal de verdade para o enraizamento do conhecimento histórico na sociedade, porém isso só é alcançado por estratégias comunicativas, as quais sofrerão resistência do público.

Somente pelo entendimento da subjetivação e na oportunidade de racionalização tal qual teorizada na história enquanto ciência que se torna possível à utilização do saber histórico para além da vida prática. A objetividade confronta a subjetividade quando a consciência histórica o obriga a distanciar-se, temporalmente, da experiência humana tida na tradição.

As próprias carências de orientação o obrigam a procurar formas que possibilitem o embate político, intersubjetivo a partir da narrativa histórica, a ressignificar os sedimentos do passado que não mais contemplam tais carências no processo que, antes de construção de identidade deve desconstruir a identidade, estranhamento da trajetória de si e de outros, numa ampliação temporal e subjetiva até que finalmente volte-se para a práxis (Rüsen 2015b), e assim como bem observado por Fronza (2012. p. 32):

Acontece, portanto, um confronto intersubjetivo entre a realidade histórica dos sujeitos no presente com o real dos outros sujeitos do passado. Isso pode ampliar, no jovem que aprende historicamente, uma consciência histórica voltada para a construção de projetos de futuros que promovam um sentido de orientação para a necessária superação das carências estruturais da humanidade.

Considerações

Levando em consideração o papel da “subjetivação como fundamento

da aprendizagem histórica” e na convicção que a aprendizagem histórica é “um processo fundamental e básico da vida humana prática” (RÜSEN, 2012 p. 73), este trabalho procurou sistematizar leituras sobre a relação de artefatos artísticos portadores de discurso histórico, a imanência de verdade provida da cultura histórica e possíveis análises da relação entre sujeito-artefato tomando a intersubjetividade como guia, a partir de investigações que tomam como critério os princípios da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009).

A partir da leitura e diálogo feito com Jörn Rüsen (2015), Marcelo Fronza (2012) e Bodo V. Borries (2016) é possível concluir que: a atribuição de sentido para o passado humano mediante as formatações estéticas, artísticas do saber histórico perpassa a intersubjetividade como principal reduto de subjetivação, da formação da identidade histórica e da participação na cultura histórica. Para as jovens estudantes, o fator estético é articulador de significância da temporalidade e sua plausibilidade está no ato comunicativo, de confronto, onde os impedimentos morais, éticos e religiosos próprios da cultura histórica assumem carga na percepção, trato e julgamento da experiência destes artefatos culturais.

A formação histórica tem como função última, portanto, inserir, por meio da teoria da história, a controvérsia – a pluralidade de sentido - ao se fazer perceber a desnaturalização dos fenômenos humanos e dar posição protagonizante ao sujeito no processo de subjetivação das narrativas de constituição de sentido para a consciência histórica.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011. 322 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. **Cultura Histórica e Identidade:** contribuições conceituais para investigações sobre a formação histórica docente. In: Revista Labirinto, Porto Velho – RO, Ano XV, Vol 22, p. 156-176, 2015

DIVARDIM, Thiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história:** algumas possibilidades para a práxis dos professores. In. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 11, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás.

FRONZA, Marcelo. **A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese de doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2012

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010a.

_____. **História viva:** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010b.

_____. **Reconstrução do passado:** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2010c.

_____. **Aprendizagem Histórica:** Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012

_____. **Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. Curitiba: W. A. Editores, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

V.BORRIES. Bodo. O Aprendizado de História como Chance de Participação na Cultura Histórica, Apuração da Identidade Histórica e Prática em Competência Histórica. IN SCHMIDT, Maria Audiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org). **Jovens e Consciência Histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2016a

_____. Lidando com Histórias Difícies. IN SCHMIDT, Maria Audiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org). **Jovens e Consciência histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2016b

_____. Quatro Abordagens de “Reconstrução Histórica” por Meio da Aprendizagem Histórica. IN SCHMIDT, Maria Audiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org). **Jovens e Consciência Histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2016c

_____. A Compensação histórica dos Estudantes: uma interpretação de um caso singular. IN SCHMIDT, Maria Audiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org). **Jovens e Consciência Histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2016

_____. Multiperspectividade – Pretensão Utópica ou Fundamento Factível da Aprendizagem Histórica na Europa; IN SCHMIDT, Maria Audiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org). **Jovens e Consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016d

WILLIAMS, Raymond. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2013

HISTÓRIA ORAL NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ARQUIVOS A CONSTITUIR, ARQUIVOS CONSTITUÍDOS

Regiane Cristina Custódio¹

No livro: “Usos e abusos da história oral”, Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2002) apresentam, através dos artigos reunidos, diferentes concepções sobre história oral, que se dão a conhecer a partir das escolhas de seus autores.

Ferreira e Amado (2002) trazem na apresentação ao livro, três principais posturas a respeito do status conferido à história oral. A primeira delas considera ser a história oral uma técnica; a segunda delas, a considera uma disciplina; e a terceira a toma como uma metodologia. Cada uma das posturas apresenta argumentos peculiares.

Em se tratando da história oral como técnica seus defensores consideram que a ela interessa as experiências com gravações, transcrições e conservação das entrevistas. Ao conceber a história oral como uma técnica, lhe é negada qualquer pretensão metodológica ou teórica, e nesse sentido, ela é concebida como um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do equipamento de gravação e para a posterior conservação dos documentos construídos a partir da própria gravação.

Em se tratando da história oral como disciplina, é mais difícil realizar uma definição pontual, dizem as autoras, pois os que a concebem como tal, baseiam-se em argumentos complexos e contraditórios entre si. Mas, ainda que seja dessa maneira, consideram que a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa que abrangem procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos.

¹Professora Adjunta da 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.

Há ainda, aqueles que defendem a história oral como metodologia, e é com essa concepção que as autoras se identificam. Para elas compreender a história oral como metodologia, é levar em conta sua dimensão técnica e sua dimensão teórica. Esta última, segundo as autoras, a transcende e diz respeito à disciplina histórica como um todo. Nesse sentido, a teoria é compreendida por elas como campo à parte que se relaciona à história oral, mas se distingue dela, tendo em vista que as soluções e as explicações devem ser buscadas na teoria da história, como destacam as autoras: “Apenas a teoria é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outros assuntos, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos” (FERREIRA & AMADO, 2002, p. xvi).

É exatamente no que diz respeito a levar em conta, além da dimensão técnica, a dimensão teórica, que se traz neste artigo a experiência de pesquisa em Educação que deu origem à tese de doutorado intitulada: “Memórias da migração, Memórias da profissão: narrativas de professoras. Tangará da Serra – MT (1965-1984)”. Entende-se que ao levar em conta, principalmente, a questão teórica, não há empecilho para se realizar uma investigação em arquivos de documentos orais já existentes, mesmo que se trate de arquivos de documentos que foram constituídos com finalidades diferentes daqueles que estão delineados na pesquisa daquele que busca o acervo. O ponto central que é a preocupação que direciona a pesquisa documental é que não se pode perder de vista a necessidade de ler atentamente os documentos e lhes fazer perguntas que a pesquisa se esforçará em responder. Como afirma Danièle Voldman (2002, p. 36):

(...) quando se trata, para um historiador, de trabalhar sobre documentos gravados por outros, em contextos remotos ou totalmente diferentes de suas preocupações, estamos diante de um caso idêntico ao de qualquer tipo de arquivo, não havendo aí matéria de discussão. (VOLDMAN, 2002, p. 36)

Além disso, como já dito, há ainda a preocupação comum ao trabalho em qualquer tipo de arquivo, que é verificar qual o aporte teórico que mais se adequa ao objeto analisado.

A ideia inicial de realização da pesquisa que deu origem a tese já mencionada, deu-se a partir do conhecimento da existência de um Acervo de

memórias orais de professores, composto de diversas entrevistas gravadas, muitas delas já transcritas. Esse acervo de documentos orais iniciou em 2007 a partir de um projeto que recebeu o nome de Memórias de professores. A ideia de sua constituição surgiu como atividade de pesquisa para alunos de um Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Tangará da Serra².

Ao manusear as entrevistas do Acervo de Memórias percebi o quanto foram momentos importantes na formação dos estudantes envolvidos na sua realização, sujeitos ativos da pesquisa, orientados por um projeto previamente elaborado pelo professor coordenador e com objetivos bem delimitados. Vejo que a participação dos estudantes no projeto que desencadeou as entrevistas oportunizou-lhes diferentes e importantes aprendizados, tanto no que se refere à iniciação científica, quanto no que diz respeito à formação como professores³.

Uma documentação de extrema riqueza e que poderia contribuir para que outro estudo sobre narrativas de professores de Tangará da Serra fosse realizado. Assim, retoma-se o assunto sobre a experiência de pesquisa que deu origem a tese de doutorado anteriormente citada.

²A partir de um projeto ligado à história oral, o professor da Disciplina: História da Educação, Carlos Edinei de Oliveira, juntamente com os alunos envolvidos na atividade de entrevistar, deram vida à primeira edição do projeto. As narrativas produzidas constituíram um acervo que foi doado pelo professor e encontram-se disponíveis para consulta no Acervo de Documentação da Sala de Memória de Tangará da Serra. Esta foi criada pela Lei Municipal nº 3.103 de 14 de abril de 2009 e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). A Sala de Memória é composta por diferentes acervos e nela há objetos que foram doados pelos colonizadores e primeiros moradores de Tangará da Serra, anos 1960 aos anos 1980. Na Sala de Memória constam também documentos escritos e um considerável acervo iconográfico ligado às gestões municipais desde 1976. Informações disponíveis em: <<http://semectangara.blogspot.com.br/2012/07/venha-conhecer-sala-de-memoria.html>> Acesso em: 18 fev. 2014. O acervo de narrativas da Sala de Memória de Tangará da Serra é constituído por mais de cinquenta entrevistas, e a maior parte dos professores cujos depoimentos compõem o acervo estão aposentados e foram professores de anos iniciais. Política e Sociedade-CNPq.

³O objetivo do projeto Memórias de Professores era que os alunos, futuros pedagogos, pudessem conhecer a história oral como metodologia de pesquisa, constituindo, eles próprios, um acervo de narrativas a partir da experiência de gravar entrevistas. O passo inicial naquele projeto foi o contato com leituras relacionadas à metodologia da história oral que os acadêmicos entrevistadores tiveram, e, em seguida, aconteceu a realização das entrevistas.

“Memórias da migração, Memórias da profissão: narrativas de professoras de Tangará da Serra – MT (1965-1984)” é uma tese que foi construída a partir da investigação sobre narrativas de memórias de professoras de séries iniciais⁴ do ensino fundamental, aposentadas, que viveram em Mato Grosso o processo histórico de formação e consolidação de Tangará da Serra. A tese inscreve-se no campo de estudos da História da Educação e inspira-se na História Cultural⁵. A atenção, no contexto da tese, se volta, entre outros aspectos, à análise das relações entre a experiência profissional e as formas de representação do mundo social das professoras, expressas em suas narrativas sobre a experiência de migração e os diversos aspectos do exercício da profissão docente no contexto histórico específico.

Neste texto, especialmente, o objetivo é discorrer sobre a possibilidade do trabalho com a história oral, tanto no que se refere a constituir um acervo de documentos orais, conforme a proposta de Errante (2000, p.153) de construir uma ponte interpessoal, tanto no que diz respeito a pesquisar documentos orais em um arquivo já constituído. No que se refere à experiência da tese de doutorado realizada em 2014, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS, levando-se em conta as narrativas das professoras de Tangará da Serra sobre a experiência de migração e os diversos aspectos do exercício da profissão docente no contexto histórico específico, o problema de pesquisa que direcionava a investigação se desenhava na seguinte indagação: “como esse processo é narrado, decorrido quase meio século, (considerando o ano de 1965, período de chegada das famílias das primeiras professoras cujas entrevistas compõem o acervo), pelas entrevistadas que, juntamente com o município que se constituía, também foram se constituindo

⁴Terminologia de acordo com as diretrizes da Lei 5692/1971 que orientava a divisão do ensino em 1º e 2º graus. As séries iniciais correspondem às quatro primeiras séries do ensino fundamental, pertencentes ao 1º grau.

⁵Sob tal corpus teórico adota-se a noção de representação de Roger Chartier (1991), em que se pode considerá-la como o modo em que os atores sociais constroem intelectualmente seus mundos, a realidade que os circunda e edificam significações múltiplas e móveis para conferir sentido ao mundo social em que vivem. Entende-se que o que é relatado não é “o que de fato aconteceu”, mas, uma interpretação do que foi vivido em outro tempo.

professoras?”. Ou seja, como as professoras construíram a relação com um lugar que não o de suas origens? Quais as motivações que desencadearam a inserção na profissão docente? Assim, a partir das narrativas de memórias, buscou-se compreender como se constituiu o processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra⁶.

Em busca de resposta à indagação acima citada, desenvolveu-se um trabalho de analisar atentamente as entrevistas gravadas disponíveis no Acervo pesquisado, tanto ouvindo, quanto lendo atentamente as transcrições que se encontravam disponíveis. Após esse exercício, num segundo movimento, ocorreu a gravação de algumas entrevistas.

Uma experiência Metodológica na Pesquisa em Educação: caminhos percorridos

Paul Veyne (1998) afirma que a pesquisa é composta de ações diversas como separar, recolher, recortar, compreender, interpretar, selecionar, analisar, pois essa operação é necessária tendo em vista oferecer alguma inteligibilidade, talvez de uma pequena parte do todo. O autor apresenta argumentos que fazem pensar, dentre outros pontos, a respeito da organização metodológica imprescindível na pesquisa científica.

Com a preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema realizou-se uma busca e consultas junto ao Banco de Teses da CAPES⁷ e em repositórios de teses e dissertações de algumas universidades do Brasil. Para essa busca, inicialmente me vali dos descritores educação e migração, narrativas de memórias de professoras,

⁶As narrativas de memórias, como exercício de produção de identidades passadas e presentes, oferecem uma compreensão acerca de como as professoras concebem o trabalho docente e sua inserção nele. A história oral como suporte metodológico que produz documentos orais, permite compreender os diferentes significados que as narradoras reconstroem para suas vidas. Mas por que estudar a história da educação de Tangará da Serra, a partir das memórias de professoras? O interesse em investigar narrativas de memória se deu com o objetivo de compreender como essas mulheres tornaram-se ou ressignificaram-se como professoras.

⁷Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>> Acesso em: 15 a 22 set. 2013

educação e memórias de professores, educação e memórias de professoras, memórias de professores, memórias de professoras, professores migrantes, professoras migrantes. As consultas foram realizadas também em sites da Anped e da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE.

Ao longo do percurso da pesquisa dois movimentos foram realizados. O primeiro deles foi o trabalho no Acervo de Documentação da Sala de Memória de Tangará da Serra; o segundo deles foi a realização de algumas entrevistas com professores. A seguir, discorro sobre como o trabalho metodológico foi realizado, tanto no que se refere ao modo como se deu o trabalho com os documentos do Acervo, quanto como se deu o trabalho de coletar novas narrativas.

No primeiro movimento junto ao Acervo, como ponto de partida selecionei entrevistas de professoras que migraram para Tangará da Serra considerando o período de que trata a pesquisa e tendo em vista seus objetivos. O trabalho no Acervo da Sala de Memória me colocou em contato com entrevistas de professores que estudaram o curso de Magistério, tanto em Tangará da Serra, quanto em outros estados.

Com vistas a organizar os dados da pesquisa, denominei o conjunto das entrevistas de narrativas do Acervo já constituído de primeiro grupo e o conjunto das entrevistas que realizei pessoalmente, de segundo grupo. Assim, a pesquisa foi dividida em dois movimentos, como já dito.

Diante da necessidade de definir um critério para realização de novas entrevistas, ocorreu-me escolher professores que haviam estudado em Tangará da Serra tendo iniciado a carreira docente neste município por terem realizado o curso de formação para se tornarem professores em Tangará da Serra.⁸

Embora tenha definido o critério de entrevistar professores remanescentes da primeira turma (1973 / 1975) desse curso de magistério, isso não foi inteiramente possível. Vários ex-alunos da primeira turma não puderam ser localizados ou não se dispuseram a narrar suas vivências. As razões foram diversas: desde a mudança de cidade ou de estado, até problemas de saúde que se tornaram empecilhos para o aceite de realização de entrevista, o que obrigou a

⁸ Ao saber a respeito do curso de Magistério como segundo grau profissionalizante que começou a funcionar em 1973, ocorreu-me a ideia de entrevistar os professores que estudaram em Tangará, preferencialmente os remanescentes das primeiras turmas.

uma redefinição.

Abaixo, apresento um quadro síntese, com o objetivo de informar a respeito da constituição do corpus empírico da pesquisa.

Figura 1: Quadro síntese – Constituição do Corpus empírico da pesquisa

1º Movimento Ponto de partida Antecedendo a defesa do projeto Memórias de professores – Acervo SALA DE MEMÓRIA DE TANGARÁ DA SERRA/MT 14 entrevistas selecionadas: 13 professoras 01 professor	Critério de seleção das narrativas (1º grupo) <u>Memórias da Educação considerando o contexto de migração</u> Foram selecionadas as narrativas de professoras que migraram para Tangará da Serra considerando o período de que trata a pesquisa, tendo em vista seus objetivos. 1) investigar a constituição de um processo identitário do trabalho docente em Tangará da Serra; 2) buscar as representações sobre o/a professor/a, ou seja, sobre o que significava ser professora, a partir da condição de migração, em Tangará da Serra, nos primeiros anos de constituição do lugar e o que significa ser professora atualmente em Tangará da Serra.
2º Movimento Após a defesa do projeto Produção de novos documentos. Gravação de entrevistas sob inspiração da História Oral. 06 entrevistas realizadas 04 professoras 02 professores	Critério de seleção dos professores/narradores (2º grupo) Professoras que migraram para Tangará da Serra, que participaram da história da educação do lugar (ao estudarem e se tornarem professoras em Tangará da Serra); Realizaram o curso de Magistério no município. A trajetória profissional começou nesse lugar que em 1976 tornou-se município. Mas suas atuações como professoras são anteriores.

Além das narrativas orais como corpus empírico principal, alguns documentos escolares foram consultados na Escola “29 de Novembro”⁹, tais como livros de atas, cadastros e termo de posse de professores, boletins, diários de classe, pastas individuais de alunos, registro de provas orais e escritas. Esse

⁹A Escola Estadual “29 de Novembro” nasceu da integração de duas unidades escolares. Oliveira (2009, p. 253) explica que havia antes o Ginásio Estadual de Tangará da Serra, criado em 29 de novembro de 1968. Em 1973, através do decreto nº 1.542 de 10 de julho, em conformidade com os novos princípios da Lei 5.692/1971, elevou-se o Ginásio Estadual de Tangará da Serra, em nível de 2º Grau e sua denominação foi alterada para Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Tangará da Serra. Em 26 de outubro de 1976, através do Decreto nº 768 houve a integração física do Grupo Escolar “Dr. Ataliba Antônio de Oliveira Neto” com a Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Tangará da Serra, considerando

conjunto documental foi parte integrante do trabalho de compreensão do problema de pesquisa.

Apesar da consulta a outros tipos de documentos, as narrativas constituíram-se em documentação por excelência no percurso da pesquisa. Elas permitiram construir uma história de professoras, a partir de suas memórias, e analisando-as o objetivo era compreender o processo de atribuição de significados ligados: a) à experiência de migração, e; b) à experiência de produção da identidade de professora em contexto de migração.

Destaca-se que não se trata unicamente de “coletar dados” para a pesquisa, mas existe um diferencial nessa opção metodológica em adotar as narrativas como documentos de análise: os documentos são produzidos intencionalmente, pois estão ligados às problemáticas de investigação, “tendo como mediadores as subjetividades, os referenciais teóricos escolhidos e a cultura na qual foram constituídos”, como afirmam Doris Almeida e Luciane Grazziotin (2012, p. 31-32).

As narrativas têm sua própria historicidade, constituem uma prática social, conforme destacou Yara Aun Khoury (2001). Algumas das professoras que entrevistei chegaram a Tangará da Serra ainda quando eram crianças, e quando começavam a falar sobre si, localizavam quase que imediatamente o momento de chegada ao lugar. Sob esse aspecto suas memórias se aproximam consideravelmente. Rememoram a mudança completa acomodada em caminhões de mudanças, dividindo espaço com os animais de estimação, como gatos e cachorros, além de galinhas, e até uma vaca, trazida por uma das famílias para fornecer leite às crianças da comunidade. Estimuladas pela sequência de pontos elencados no roteiro de entrevistas, buscaram memórias ligadas ao momento de chegada, ao modo como eram recebidos pelas demais famílias que já estavam no lugar, rememoraram como se deu a escolha por Tangará da Serra e não por outra localidade, relataram as lembranças mais marcantes dos primeiros tempos. Só

a proximidade. As duas unidades escolares ocupavam a quadra 129 da planta urbana geral do município. Com a integração, transformaram-se em apenas uma unidade escolar, denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus “29 de Novembro”. Localizada na parte central da cidade, é uma das escolas mais antigas de Tangará da Serra.

então, falaram em educação, ligada à instituição escolar e à constituição como professoras¹⁰.

As professoras de ensino fundamental por mim entrevistadas tornaram-se professoras em Tangará da Serra, por isso, não há como falar sobre experiência profissional fora desse ambiente. E somente devido à formação desse ambiente múltiplo, plural e diverso é possível falar sobre as histórias de suas vidas e suas experiências profissionais / pessoais.

Vale mencionar, também, as consultas aos jornais que compõem o Acervo de documentação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – ANDIHR/NDIHR¹¹/ICHS/UFMT/Cuiabá. Esses jornais, expressão da imprensa mato-grossense, possibilitaram conhecer os movimentos realizados pelo Estado na destinação de verbas expressivas ao Mato Grosso, bem como ao Centro-Oeste brasileiro em seu conjunto, com vistas a viabilizar a anexação de áreas ao processo produtivo, o que me possibilitou estabelecer uma vinculação com as políticas de valorização da Amazônia desde a Constituinte de 1946.

Em cada fase do itinerário da investigação, busquei indícios e tive atenção às pistas oferecidas pelas narrativas das professoras e pela documentação escrita e iconográfica (jornais, fotos) reunida, de modo a compreender as trajetórias profissionais entrelaçadas às histórias de vidas, e em que medida a representação que narra os sujeitos age sobre eles. Esforcei-me em observar a maneira como as professoras davam sentido às suas práticas e como, a partir do lugar de sujeito professor, pensavam e narravam.

A partir de Nóvoa (2000) busquei compreender como cada professor produz intimamente e a seu modo a sua maneira de ser professor. Para o autor, é indispensável “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das

¹⁰A entrevista, segundo Zago, se distingue dos demais instrumentos de coleta de dados (questionários, formulários, dentre outros), por seus objetivos, pois uma de suas características “é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas” (ZAGO, 2003, p. 297- 298). O que não significa dizer ausência de rigor, mas, que nenhum instrumento que busca “captar” a realidade investigada possa tornar-se uma “camisa de força”.

¹¹O NDIHR nasceu após três anos da fundação da UFMT (dez/1970) com o objetivo de se constituir em um espaço de pesquisa e investigação. Como laboratório do curso de licenciatura em História dessa Instituição, o NDIHR é um espaço de divulgação da documentação histórica referente a Mato Grosso.

problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15). Nesse sentido, partir de narrativas de memórias dos próprios professores, sujeitos das memórias da educação, é enveredar pelo caminho que conduz ao processo identitário do professor (NÓVOA, 2000, p. 15). Neste aspecto, a assertiva de Nóvoa aproxima-se do que diz Antoinette Errante (2000) quando esta afirma que todas as narrativas (orais ou escritas, pessoais ou coletivas) são narrativas de identidade.

As narrativas das professoras que entrevistei, embora colhidas individualmente, logo fizeram emergir a dimensão coletiva, espécie de comunidade de memória, formada por um grupo que além de ter em comum o mesmo espaço-geográfico, ou seja, Tangará da Serra, compartilharam de sua formação na mesma sala de aula como alunas do curso de Magistério.

A partir dos objetivos da pesquisa, um procedimento decisivo da coleta de dados foi definir os temas que seriam contemplados nas entrevistas. Embora a elaboração de um roteiro não signifique congelar ou engessar o diálogo, algumas questões foram pensadas de modo a funcionar como incentivo para que os entrevistados pudessem revisitar suas lembranças de outros tempos: dos tempos da infância, dos tempos em que a escolha de uma profissão foi crucial, dos tempos em que o exercício profissional tornou-se imperativo. Organizar cuidadosamente um roteiro de entrevistas é um ponto que não pode ser ignorado, sobretudo se temos em vista a entrevista compreensiva (ZAGO, 2003).

O diálogo, embora possa assumir a feição de uma conversa espontânea, precisa ser metodologicamente estruturado (de modo a contemplar elementos que abordem a questão principal de pesquisa), bem como as questões complementares a ela diretamente ligadas.

Observei, durante o percurso de investigação, que mesmo organizando cuidadosamente um roteiro que contemple indagações acerca de diferentes questões que levariam a rememorar aspectos das vivências daquele tempo que consideraram significativas, havia coisas que talvez os entrevistados não pudessem mencionar. Talvez houvesse coisas que nem queriam rememorar por haver um conjunto de motivos, que fogem ao conhecimento do pesquisador, condições de possibilidades, regimes de verdade instituídos no presente, que não permitem falar. Esses aspectos são melhor compreendidos na prática, no percurso de realização da pesquisa.

Por um lado, o roteiro de entrevistas ofereceu a nota inicial, elegeu os temas (sob a perspectiva da entrevista compreensiva) e auxiliou a composição do objeto de estudo. Por outro, a realização de cada entrevista, em si, não se deu como algo mecânico e meramente técnico. Busquei conduzir as entrevistas de modo que se tornassem um momento de comunicação afável e não um momento de constrangimentos para os entrevistados. Como identificou Zago (2003), a literatura voltada para os trabalhos que se ocupam de narrativas orais, memórias orais e/ou entrevistas destacam essa preocupação que não se deve perder de vista na agenda de todo pesquisador que tem nas narrativas o corpus privilegiado de análise. O caminho aberto à reinvenção que essa metodologia possibilita permitiu que o trabalho de gravar entrevistas com os professores de Tangará da Serra se desenvolvesse através de uma relação que levou em conta a tríade constante entre os sujeitos narradores, a pesquisadora e as teorias que, posteriormente, orientaram a análise.

Zago (2003) destaca que a entrevista não deve se limitar à escuta e ao registro de informações, como algo mecânico. Não se trata de simples manipulação de técnicas nem de um encontro qualquer desprovido de objetivos concretos e intencionalidades. Estão em questão também as relações estabelecidas com aquele que narra, o que pode desembocar na discussão de questões éticas para o trabalho do pesquisador. É necessário, afirma a autora, “manter uma escuta atenta, interessada” (ZAGO, 2003. p. 305).

Considerações

Os temas considerados chave na pesquisa eram migração, educação, memórias. Eles foram organizados considerando, em princípio, a própria questão de pesquisa. No que dizia respeito aos aspectos gerais, conduziram a outros desdobramentos temáticos de ordem específica, o que implica dizer que emergiu do corpus empírico outros temas a serem discutidos.

Em se tratando do tema migração, considerado de maior amplitude, alguns aspectos que o integram constavam no roteiro, contudo, durante a realização das entrevistas, os entrevistados tiveram liberdade para narrar sem uma constante intervenção e desse modo emergiram desdobramentos temáticos não

previstos, e ampliaram as possibilidades de análise das narrativas de memórias de professoras em contexto de migração.

Em se tratando das professoras que entrevistei no que diz respeito ao tema educação, com destaque ao período em que participaram do curso de formação de professores na condição de estudantes, constou do roteiro de entrevistas aspectos ligados especificamente ao Curso, ao que as professoras consideraram mais significativo, bem como sobre as motivações que as levaram a cursá-lo, assim como o papel desse curso em suas vidas. Contemplou ainda questões relacionadas às sociabilidades construídas neste período de formação.

O tema educação ainda incluiu aspectos que diziam respeito à condição de professoras, como: quando começaram a atuar? O que liam? Como produziam seus materiais didáticos? Sobre a experiência de atuação, foi solicitado que falassem sobre o início da profissão e sobre o momento atual de suas vidas. Nesse momento puderam tecer apreciações a respeito do que consideraram decisivo em suas vidas para que tenham se tornado professoras. Ao final de cada entrevista, nos moldes da metodologia “snowball sampling”¹² ou “bola de neve” solicitava-se ao/a entrevistado/a que indicasse um/a professor/collega para participar da pesquisa e conceder uma entrevista. Adotei esta estratégia por considerar que o trabalho de investigação dos participantes seguintes seria facilitado e mais, seria eficaz mais do que se eu mesma tentasse identificar outros depoentes. Vale destacar que a indicação realizada por um/a colega professor, um/a amigo/a de muitos anos, funcionou como uma espécie de referência da pesquisadora e facilitou muito o primeiro contato. Tão logo eu pronunciava o nome daquele/a que fez a indicação, um sorriso iluminava a face e em algumas situações as memórias já começavam a ser elaboradas. A percepção foi, em todos os casos, de contentamento por poder contribuir com a história da educação de Tangará da Serra, e após, um ar de satisfação pela oportunidade de relatar vivências.

No que se refere ao Acervo de documentos orais da Sala de Memória,

¹²A snowball sampling ou “bola de neve” possibilita que sucessivas indicações sejam sugeridas entre os participantes. O passo seguinte às indicações dos primeiros participantes é solicitar aos indicados informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (BALDIN, MUNHOZ, 2011).

algumas entrevistas já estão disponíveis em suporte escrito, ou seja, se encontram transcritas¹³; outras estão disponíveis apenas em suporte de áudio. Foi imprescindível uma escuta atenta para selecionar aquelas narrativas que comporiam o corpus empírico aqui analisado.

Das professoras do primeiro grupo, apesar de algumas terem realizado seu primeiro curso de formação estudando o magistério em Tangará da Serra, outras já eram professoras antes de migrarem para o município.

Sob a perspectiva da migração, na escolha das entrevistas do Acervo considerei aquelas em que fosse possível identificar desde o momento da chegada a Tangará, e também, sob o ponto de vista da educação, aquelas em que fosse possível identificar o tempo de exercício da docência, além de informações mínimas sobre o entrevistado: local de nascimento, ano em que nasceu e ano em que começou a carreira, quando se aposentou, enfim. Nesse sentido, a ficha individual dos entrevistados foi de grande valor. No entanto, apesar de optar por entrevistas que apresentavam tanto o áudio quanto a transcrição, adotei o procedimento de ouvir todas aquelas que foram selecionadas, prestando atenção à entonação da voz.

Depois, da seleção das entrevistas no Acervo, num segundo momento, realizei novas entrevistas com professoras que migraram durante os anos 1960 e 1970 e se tornaram docentes em Tangará da Serra.

Para incluir novas vozes e somá-las às demais, identifiquei vinte professores, segundo o critério de terem realizado seu curso de formação em Tangará da Serra. No entanto, por razões as mais diversas, desde problemas de saúde, incompatibilidade de agendas, até viagens, dentre outras, consegui realizar entrevistas com seis professoras. Quanto aos professores, um deles não aceitou gravar a entrevista justificando ter exercido a profissão docente por um curto período, e por não ter continuado na profissão, assim, em sua opinião, não teria muito a contribuir. Ele se tornou empresário e segundo seu depoimento, não tinha vocação para ser professor. Desse conjunto denominado segundo grupo,

¹³As transcrições das entrevistas foram realizadas pelos alunos entrevistadores, que como parte da atividade de realizar a entrevista, teriam de entregá-las transcritas e em suporte digital. A transcrição estava prevista como parte da atividade. As entrevistas transcritas que utilizo para fins de análise nesta tese estão disponíveis também em arquivo digital.

quatro professoras foram alunas da primeira turma do magistério de Tangará da Serra (1973/1975) e duas professoras foram alunas da segunda turma. Três professoras e um dos professores me receberam em suas residências com muita gentileza e disponibilidade para falar, possibilitando assim a geração de novos documentos. Uma professora e um professor receberam-me em seus locais de trabalho.

Predomina no grupo da pesquisa da tese a presença de professoras, sendo que do primeiro grupo (Acervo da Sala de Memória) são treze professoras e um professor e do segundo grupo (novas entrevistas) são quatro professoras e dois professores. Diante disso compreendi que não há como esquivar-me de pensar questões de gênero ou encarar o quadro como algo “natural” nesse contexto de fronteira. Assim, além de buscar os vínculos da sala de aula com a realidade social em que vivem os indivíduos, segundo sugere Louro (1989), lancei um olhar às questões de gênero incorporando-as às análises.

Dos professores que entrevistei, à exceção de um professor que atuou apenas no ginásio (de 5ª a 8ª séries), todas as professoras, sem exceção, exerceram a profissão nos anos iniciais do ensino fundamental em Tangará da Serra. Embora o professor não tenha atuado nos anos iniciais, ele fez parte da primeira turma do curso de magistério, e sua entrevista foi mantida. Assim, o corpus empírico da pesquisa foi organizado em dois movimentos, sendo o primeiro anterior à realização do exame de qualificação e o segundo após a qualificação do projeto de tese, como referi antes e como se pode ver no quadro síntese da figura 01.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt ; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória**. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, 2011.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, abril. 1991.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 – n. 8 Pelotas: UFPel. Setembro, 2000. p. 141-174.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002.

LEI Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 – D.O.U. DE 12/8/1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Prefeitura Municipal do Paraná/Lapa. Disponível em: <http://www.lapa.pr.gov.br/cidade_rg2007.asp>. Acesso em: 05 jul. 2011.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História e Foucault Revolucionou a História**. 4. ed. rev. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed.UNB, 1998.

VOLDMAN, Danièle. Definições e Usos. In: Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002. p. 33-41

ZAGO, Nadir. A entrevista e Seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 287-309

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO, TRAJETÓRIAS E A GESTÃO

Ricardo Castaño Gaviria¹

Trata-se de governar "contando com a maior quantidade possível de energia que para seu próprio governo contribuam os governados mesmos".

(DE MARINHOS, 1999, p.95).

Introdução

Qual é a relação entre o modelo de controle e organizador da vida dos sujeitos e as organizações, seu plano governamental, e o projeto de educação? Para elaborar uma possível resposta é importante fazer questão do entendimento crítico das formas em que se produzem e se formam as imagens de ser humano na contemporaneidade, suas representações sociais e os mecanismos de difusão. Nessa lógica, as práticas educativas e seus discursos formais e informais se apresentam como ideais que representam um modelo, um paradigma de pensamento e como consequência um projeto formativo como plano geral.

Em contraste, os processos de modelação antropológica e de formação confrontam-se cotidianamente com as imagens e representações marginalizadas de ser humano, formas de antropologias periféricas, as quais se encontram invisíveis, ocultas e separadas nas excludentes práticas de controle neoliberais que funcionam em uma perspectiva crítica, como chaves de um governo seletivo da exclusão.

Na contemporaneidade, representações sociais que se entendem fora da ordem estabelecida, se perfilam como outro plano da produção de sujeitos, definindo novos procedimentos educativos e da formação que darão a sensação

¹Sociólogo, Ms. em Motricidade e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Antioquia Colômbia. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia- Brasil. Pós-doutorando em Educação no PPGE-UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante da Rede de Pesquisa em Antropologia Pedagógica e Histórica, FORMAPH, Universidade de Antioquia e Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente, IE-UFMT.

de uma relativa “liberdade” autocontrolada, uma forma do controle disposta para que o sujeito se autogoverne, de tal maneira que a fronteira entre a produção de identidade da vida social e a pessoal se faz configurando um espaço de “transparências” (HAN, 2013) que não admite nenhum tipo de ambivalência ou negatividade no comportamento.

Este é o ponto essencial que contempla a mudança no modelo organizador da vida social desde uma perspectiva antropológica e pedagógica: a réplica com rigor sobre si mesmo e o governo desde a própria gestão da vida pessoal como um bem a ser acrescentado sempre, o controle das emoções e da subjetividade é seu fundamento básico.

No panorama contemporâneo de governamentalidade, o conceito de homem de valer (Taylor), a importância do trabalho racional e sistémico, relacionado com o projeto educativo fordista de inícios de século XX, já não sustenta mais o ideal antropológico na doutrina da sociedade posfordista, no entanto também não se estabelece uma radical “ruptura”². Temos então um ponto chave para compreender no caso da América Latina as evidentes assimetrias que se expressam em nosso sistema educativo e os programas de formação e desenvolvimento para as comunidades e os sujeitos.

De modo geral, a imagem de homem, o projeto formativo, já não faz referência a um sujeito que é reclamado formativamente para servir o sistema económico industrial³, sua formação (bildung), aperfeiçoamento (perfectibilidade) em sentido somente técnico não é mais a prática e o discurso

²No entanto, é importante compreender que para alguns sectores da população ainda se enfatiza num projecto de formação e educação centrado na eficiência técnica: prepara-se e educa-se em muitas escolas hoje para a vida técnica e trabalhista, para a vida de operário, de tal maneira que esta concepção antropológica (homem de valer) não está do todo substituída, sina mais bem jerarquizada e segmentada segundo o sector populacional onde o poder se quer aplicar para uns sujeitos em particular. No contexto de América Latina este discurso de formação para o trabalho, é um claro exemplo das assimetrias que sempre devemos contemplar neste tipo de análise governamental da educação atual.

³Apesar das claras mudanças, não poderíamos dizer que hoje se tenha superado totalmente o capitalismo industrial, pelo contrário existem claros espaços geopolíticos onde este se tem transferido, localizando uma nova lógica de dominação entre países produtores e países consumidores, no entanto não podemos hoje afirmar na categoria de exército industrial de reserva, para referir a uma ordem social de classes devido à divergência mesma destes processos na atualidade do panorama mundial. (CASTEL, 2004).

fundacional, o objetivo da produção de subjetividade abre-se a novos espaços e outras regras de jogo social, onde a tomada de iniciativa individual se faz peremptória para garantir o sucesso.

No entanto, como expressão do tempo do paradoxo, nos limites do que foram grandes centros industriais vemos crescer os excedentes populacionais (GIORGI, 2006) os quais reproduzem as imagens de homens e mulheres que já não são procurados institucionalmente, não são tidos em conta para ser corrigidos (disciplinados) ou ajustados a nenhum sistema produtivo ou instituição, eles se encontram permanentemente desafiados (CASTEL, 2004). Nas cidades de América Latina é possível perceber este fenômeno na atualidade, os bairros mais marginalizados e afastados das centralidades são deixados quase a sua própria sorte e ordem, o Estado e a polícia só entra neles como forças violentas de choque e não como institucionalidade de inclusão, pode-se ver isto de maneira permanente em várias cidades das chamadas empreendedoras de Brasil e Colômbia, a esta parte da população se lhe reserva a prática mais truculenta da estratégia de governo atual.

Esses “outros” sujeitos deambulam pelas periferias das cidades e suas fronteiras, estabelecem suas próprias rotas e trajetórias formativas, em ocasiões invadem impertinentemente os centros e os lugares privilegiados onde são reprimidos fortemente, em troca, a mudança como estratégia de governo, são deixados a sua sorte em seus não lugares, estes sujeitos excedentes “nômadas”, não vão mais a nenhum lado com aquela fé de progresso, não estão nas fichas das fábricas, a Igreja ou as Escolas, estes inventam seu porvir à cada instante, legal ou ilegalmente, com poucos referentes de projetos coletivos ou de transformação individual ou social.

Nas grandes cidades de América latina, a exemplo, Bogotá, São Paulo, Rio de Janeiro, Buenos Aires, Lima, vemos grandes conglomerados de pessoas que inventam à cada instante de forma irregular sua vida individual e social, sem outra estratégia que a de sobrevivência imediata, a educação não aparece para eles como uma alternativa possível. As taxas de trabalho informal, infantil e toda a classe de práticas de uma economia periférica não param de crescer e ser ainda mais complexas. No entanto, a educação, especialmente a Educação Superior, no plano neoliberal, ao estar desvinculada sociologicamente dessas questões, não

parece estar muito incomodada com esses fatos ou efetivamente resolvida a envolver-se.

A crença de que a educação pode ser pensada e gerida de um modo autônomo ao sistema global no qual se inscreve é uma forma ideologizada que dificulta que o sistema possa ser posto em dúvida, desenvolvendo formas passivas e contemplativas que poderiam explicar a apatia ou não implicação com a que habitualmente nos acercamos à experiência social da educação.

A educação, separada de seu contexto social e histórico de produção, adquire um carácter fetiche, mercadoria: objeto de desejo que viria a satisfazer necessidades, isto é, que possui um valor de uso. Mas situada no interior de seu atual contexto de produção, esse suposto valor de uso adquire valores de mudança -uma mercadoria cuja utilidade será subsumida por valores do mercado.

Talvez é o Banco Mundial o que aconselha ou impõe aos governos e sistemas educativos os modelos de financiamento, as atividades de investigação académica e os currículos de formação que "o sistema" considera mais adequados a seu progresso e modelo de desenvolvimento? No entanto, para que a educação e o conhecimento produzido se convertam em mercadoria é necessário que sua produção emule a produção de outras mercadorias: que os métodos, os processos e as finalidades estejam regulados pela lógica e racionalidade de mercado. (BONAFÉ, 2012, p. 5)⁴

De tal maneira que a concepção antropológica neoliberal que nos modela é posta em marcha com formas de governo diferencial e jerarquizado, deixando à cada quem a sua sorte, livre como um comprador sujeito a sua “própria” iniciativa, no entanto estruturalmente faz questão de dar as melhores condições para aquelas esferas da sociedade historicamente privilegiadas (Wacquant, 2012), o que em fundamento seria uma profunda contradição, mas é dessa forma que o capital e sua estratégia governamental atual toma os novos rumos e se reelabora conceitualmente em sua teoria de formação no contexto histórico do postfordismo.

O neoliberalismo aparece como uma teoria das práticas económico-políticas que afirma que o desenvolvimento e o bem-estar humano podem se

⁴Tradução nossa do texto original

conseguir de melhor forma impulsionando as liberdades e habilidades empresariais individuais, em consequência este também elabora uma teoria de formação uma doutrina antropológica para este propósito a qual ajuda à construção do modelo de Escola e de sociedade.

A administração dos sujeitos excedentes⁵ que se produzem com estas mudanças na estrutura social, também caracterizam a estética social da antropologia neoliberal, configurando novos mercados de excedente, produtos lixo, sobras industriais inúteis e de muito má qualidade, serviços precários e insalubres, em sínteses práticas sociais e económicas não sustentáveis, as quais são toleráveis desde que sucedam nos guetos ou subúrbios, nas periferias das cidades invisíveis. No entanto nas várias realidades de América Latina, essa imagem muitas vezes revela-se contrastante e contraditória com a ordem e a limpeza dos melhores lugares (cidades empreendedoras). A cidade atual expressa dessa forma, assimetrias estruturais bastante evidentes no caso de América Latina, uma produção de imagens e práticas contraditórias que se configura a cartografia desta nova antropologia dos “desafilados”. Dessa forma, as novas economias de poder e o controle expressam o sentido seletivo do sistema no Estado neoliberal.

As Características da Mudança ao Modelo Governamental e a Educação

Onde reside a mudança então? Como argumento a nossa colocação, é precisamente a transformação do conceito de “homem de valer” (Taylor, 1969) na qual a modificação do valor inspirado na integração ao sistema, a assiduidade, austeridade e o cumprimento racional das tarefas produtivas, que ao se transformar gera uma nova imagem e práticas de controle e governo, uma nova antropologia que gera novas dinâmicas sociais, tensões e contradições entre os que estão no centro das possibilidades livres de desenvolvimento e os indivíduos precários das periferias. A educação neoliberal encarna bem estas mudanças ao

⁵Novas personagens compõem a cena social contemporânea, novos adictos, novas formas de prostituição, novos delitos e delinquentes, novas alternativas de consumir a vida, proliferação de mercados de produtos lixo em frente a grandes centros administrativos e económicos, toda a sorte de “acampados” e excluídos nas afora e passarelas que comunicam com os “shoppings” Uma estética da banalidade, do culto ao mundo feliz.

reduzir a democracia ao livre critério de participação dentro do mercado.

O discurso democrático neoliberal para a escola vem a reclamar a liberdade da opção individual para eleger entre mercadorias diferentes (numa faixa desde a escola de elite à escola em meios de marginalização e pobreza extrema) aquela que melhor se ajusta às opções ideológicas e o preço de compra⁶. (BONAFÉ, 2012, p. 5).⁷

No sentido das mudanças na lógica social e reguladora da vida, o valor do trabalho organizado como instituição e a poupança como pratica conservadora, é substituído por um “desperdício” em todos os sentidos, a lógica do consumo nos coloca onde não há limites aparentes, uma falta de negatividade⁸ se instala no horizonte do entendimento, onde a cada quem faz o que melhor lhe pareça, individualizando sua conduta num aparentemente estado de liberdade (falta de compromisso), mas sempre nos limites da exclusão e a excedência, onde o poder e o controle estabelecem duras práticas de autopunição (psico-poder), formas alternadas de repressão, disciplina e controle que operam fundamentalmente para os sectores mais desfavorecidos e vulneráveis devido a seus baixos recursos e menores níveis de educação e paralelamente a permanente propaganda de motivação que promete o sucesso para os sectores favorecidos das elites.

Nas trajetórias antropológica e pedagógicas conducentes do liberalismo ao neoliberalismo, conseguimos reconhecer orientações básicas, formulas nas formas de governo que se combinam aleatoriamente dependendo do contexto: Um governo racional ilustrado, em princípio orientado pelo valor da democracia, na qual a lei e a ideia de Estado Nação combinadas com um governo técnico produtivo, dirigido pelos critérios da medida e o uso racional do trabalho científico e seus recursos e um governo promotor da autonomia individual, orientado pelo sucesso e o desenvolvimento autónomo que em seu estado mais

⁶ A problematização teórica das relações entre educação e mercado pode ser encontrada em Gaudêncio Frigotto (1984; 2010)

⁷ Tradução nossa do texto original

⁸ Sobre a questão da Negatividade e sua relação com a construção do sentido de vida na contemporaneidade, apoiar-nos-emos na perspectiva de uma pedagogia negativa, em sentido de limite e reflexividade, assunto que abordaremos de maneira pontual no seguinte capítulo.

prático se limita a controlar partes da população que não conseguem integrar-se ao paradigma. Este último um governo da excedência, parafraseando a Alessandro De Giorgi (2006), no qual o modelo organizador da vida social e a política de controle das populações no século XX e o que ocorre no século XXI passa por estas trajetórias e a instituição educativa faz parte fundamental da maneira como se leva a cabo este processo de modelação. Nas novas configurações da morfologia do controle social, encontramos muitas vezes que coexistem e se misturam estas formas de controle comportamental e de ali seu grau de complexidade e importância como reflexão no campo da educação.

As mudanças e reconfigurações nas formas do poder, categoria central da temática governamental, conduzem à estruturação do novo projeto de Sujeito, enquanto não podemos lhe definir como uma mudança que deixa atrás o assunto da disciplina. A “docilização” do sujeito social propõe desde uma nova lógica em sua totalidade, na qual o sistema de controle instala outras práticas de regulação, mais eficazes e econômicas, que podem ser geridas de maneira individual através do mercado, assim: cursos de gestão, manuais de comportamento, coaching, publicidade e marketing corporativo, compõem toda a estratégia focada na filosofia de “faça você mesmo a diferença”, configurando as tecnologias da auto orientação, que geram a nova subjetividade e a imagem de homem que se instala e em consequência o projeto formativo.

É importante sinalizar que as tecnologias de governo atuais se desdobram não só através da coerção direta, mas sim através da persuasão permanente de suas “verdades”, das estimuladas ansiedades no sujeito e pôr as experiências de atração e sedução exercidas pelas imagens de vida que se oferecem. Tático soft: sedução em frente a repressão, criação de necessidades em lugar de inculcação de prescrições, as relações públicas em frente à lógica da força pública, publicidade em frente a autoridade, como dito por Varela e Álvarez-Uría, (1989). Portanto, “as redes de poder instalam-se preferencialmente no terreno do conceituado tradicionalmente como espaço privado: o corpo, a sexualidade, as relações afetivas, as motivações, os desejos e sobre eles exercem um controle sutil mediante táticas que não rompem o convencimento de atuar livremente”. (SÁNCHEZ, 2006, p. 5)⁹

A programação racional da vida efetuada através da economia do trabalho científico de inícios de século XX, dá-lhe passo à programação emocional da vida, pela via da economia do desejo. No entanto nas trajetórias governamentais do capitalismo em nosso contexto latino-americano pontualmente as duas fórmulas combinam-se e são essenciais para compreender os alcances da modelação antropológica necessária para produzir e controlar a subjetividade na atualidade.

O sentido governamental do modelo de Gestão e organização da vida social das populações nas trajetórias que temos abordado, está permanentemente relacionado com as concepções e imagens de ser humano que se desenvolvem e se difundem em sentido antropológico e pedagógico, as quais lhe dão direcionamento ao poder como gerador de novas relações sociais. Nesta perspectiva estamos de maneira permanente interrogando o papel da educação em nossa sociedade e o projeto de instituição escolar estabelecido, já que como assinala Durkheim (2008), isto cumpre um papel indispensável na estruturação da morfologia social por meio do ensino da moral social.

Na contemporaneidade o papel social da instituição escolar se recompõe nas trajetórias do modelo regulador da vida social e política, com o neoliberalismo a abertura das instituições tradicionalmente fechadas, mostra o declive do discurso da instituição total (DUBET, 2006) dessas formas sociais como faros norteadores do comportamento e a regulação social, derivando-se numa transformação governamental onde a dinâmica contemporânea da vida social do sujeito desborda os limites da educação formal como lhe concebíamos de maneira tradicional, assumindo novos cenários onde o sujeito autónomo passa a ser um ator ativo de sua própria formação (learning).

Nas formas atuais do governo das populações, vemos como se propõe o que poderia se denominar, uma nova economia do controle e dos saberes que atuam hoje, nesta trajetória se trata de planejar bem quais serão os pontos chaves das intervenções e os espaços que deverão ficar abertos para a autonomia, criando as condições governamentais para que o sistema se alimente com a energia e o empenho produzido pelos próprios governados, como já se vem dizendo:

⁹Tradução nossa do texto original

A cada vez é menos possível individualizar e definir um lugar e um tempo da repressão. O controle e a vigilância estendem-se de modo difuso, ao longo de linhas espaço-temporais que atravessam as ombreiras das instituições totais (prisão, manicômio, fábrica). Se desdobram sobre o espaço plano e indefinido das metrópoles, novas cidades-estados fortificadas, previstas de exércitos de segurança próprios. (GIORGI, 2000. P34).¹⁰

Estas reconfigurações são possíveis não só pela nova lógica de circulação do poder, mas também pelas mudanças na morfologia e o funcionamento das instituições mesmas, de maneira que em frente ao “declive institucional” como denominado por Dubet (2006). Na perda do carácter da representatividade do institucional como estrutura social fundamental da regulação social, as mudanças dessa economia do poder e do controle se dirigem para o plano das organizações como espaços das novas construções de vida produtiva e social. Estas mudanças fazem que se erija o discurso da Gestão e suas práticas de governo como o sistema de controle social das populações, que tem como princípio a auto regulação por parte dos próprios governados.

É esta a atual trajetória governamental no contemporâneo: um sistema que se retroalimenta e auto afirma com o esforço individualizado de cada sujeito, o qual deseja e defende sua narrativa de liberdade e segurança, seu poder individual de decisão como o bem mais precioso. Uma ilusão da liberdade que não pode deixar sentir o conteúdo precário, mantendo a ilusão de sucesso permanente durante a vida, “sempre se pode fazer mais e de maneira mais autossuficiente”, o que é possível dotando à sociedade e à cultura de estruturas sociais a cada vez mais difusas e flexíveis em seus contornos, regidas por governos do desejo mais efetivos em seus alcances de controle.

É deste modo que o estímulo substitui à punição, o competir substitui ao produzir, o lazer impróprio ao trabalho racional. Estas são as novas “deontologias”¹¹ que se vem estabelecendo de tal forma que as trajetórias de moralização dos sujeitos percorrem as vias e a formação do carácter e da

¹⁰ Tradução nossa do texto original

personalidade mais íntima e portanto são mais efetivas para o controle. O governo alimenta-se com a vontade do sujeito, o desejo e a energia do próprio indivíduo quem estimulado se esforça para fazer de si mesmo seu próprio paradigma, esta nova narrativa fundacional diz: “É você quem pode mudar”, assim este discurso e imagem se encontra instalado na Educação de hoje e faz da Cultura escolar¹² um novo espaço de marketing motivacional para a formação da personalidade, um espaço de ideologização para o qual abundam os institutos, as faculdades e universidades encarregadas de reproduzir esta doutrina em suas ofertas de formação, sem muito controle estatal.

O caso Brasileiro realça ao respeito e resulta ilustrativo, pois nos últimos 20 anos a Educação Superior com ofertas universitárias privadas cresceu de maneira acelerada e sem controle, elevando suas taxas de matrícula, oferecendo programas sem critérios sérios de investigação e compromissos de extensão para as comunidades circundantes, é esta a imagem de Universidade a que muda radicalmente o papel social da Educação Superior em todo o contexto de América Latina.

Em outros termos as consequências para a educação nos mostra como a lógica do mercado que converte professores em empreendedores e as universidades em feiras organizadas, esta lógica não é impulsionada somente fora das universidades, entretanto, “importantes segmentos universitários abraçaram, pragmaticamente, a tese de que não podendo reverter o processo de mercantilização em curso, se deve ao atenuar, ainda, o que é pior, não sendo viável um projeto crítico, o melhor é associar ao empreendimento”. (MANCEBO; REIS SILVA; OLIVEIRA, 2008, p. 19)

Para conseguirmos compreender a variabilidade do modelo que se

¹¹Em definição da real academia da língua espanhola (R.A.E) diz ao respeito: Do gr. δέον, -ovτος, o dever, e -logía. 1. f. Ciência ou tratado dos deveres.

¹²Entende-se a cultura escolar como campo onde se dão as interações materiais e simbólicas de uma comunidade educativa. (BOURDIEU, 2004). Na comunidade educativa gravita principalmente a reflexão e os interrogantes pela Gestão educativa (PÉREZ, 2000), em tanto desde ali se constitui a identidade própria da organização educativa e modelam-se padrões de comportamento das pessoas em relação a sua que fazer cotidiano. Uma fundamentação claramente etnográfica deste aspecto, resulta fundamental numa abordagem antropológico, para compreender o papel dos sujeitos que configuram a vida da organização escolar e o projeto de formação que desde ali se dá.

consolidou e suas novas práticas, ao analisar o caso concreto da política em Educação Superior pública em nosso contexto, notamos como ali coexistem práticas e orientações conceituais liberais e neoliberal de governo, junto a práticas neoconservadoras que ainda fazem ênfases na disciplina e o alinhamento das instituições ao projeto de formação da cidadania com um projeto determinado de Estado. É deste modo que no campo da política em Educação superior se expressam todas as contradições e possíveis paradoxos com respeito à mudança nas trajetórias governamentais contemporâneas.

O resultado final para uma possível conclusão com respeito às trajetórias contemporâneas de governamentalidade na Educação, ponto chave do desenvolvimento de nosso contexto em América Latina, mostra-nos que não se pode abordar a questão em termos de uma ruptura do vínculo disciplina-controle em seu sentido também tradicional e que os processos de organização do programa educativo-formativo para nosso caso, mostram estas assimetria e contradições onde muitas vezes as práticas liberais se conjugam de maneira indiscriminada com as neoliberais e ainda mais complexo, se persiste num conservadorismo que em muitos casos fazem da Educação um processo desalinhado com o projeto de uma sociedade mais diversa em todos os sentidos.

Uma Antropologia Neoliberal e o Discurso da Gestão como Governamentalidade Contemporânea

Nas sociedades pós-disciplinares o poder se replica porque circula por meio do indivíduo como dito por Deleuze (2006), assim, a Gestão como discurso neoliberal privilegiado, supõe de uma modelação antropológica essencial, a de uma construção do sentido de vida através da própria auto narrativa na direção a como o poder atravessar e reconstruí a vida emocional do sujeito. No entanto ela em sentido analítico também se delimita desde o próprio âmbito da ação institucional e humana e isto é o que tem ficado esquecido.

A gestão trata da ação humana, por isso, a definição que se dê da gestão está sempre sustentada numa teoria - explícita ou implícita - da ação humana. Há diferentes maneiras de conceber a gestão segundo seja o objeto do qual se ocupa e os processos envolvidos. Neste marco, segundo seja o ênfase em

e de o objeto ou processo contemplado, obtêm-se definições as que, por uma parte, põem de relevo o facto de que a gestão tem que ver com os componentes de uma organização quanto a seus arranjos institucionais, a articulação de recursos, os objetivos. Por outra parte, obtêm-se outras definições cujo ênfase está centrado na interação entre pessoas. (CASASSUS, J. 2000, p. 4)¹³

Identificar o discurso da Gestão como um plano atual da estratégia de governamentalidade contemporânea, contudo, não quer dizer que seja o único elemento ou procedimento, mas é o que com maior ênfase modela o projeto de formação de sujeitos na educação em âmbitos diversos e nas escolas já colocadas como organizações. Essas novas formas do poder e como já dito, sua lógica hierárquica, fazem que novas redes em relação a outras organizações se vinculem para fortalecer este “espírito” na definição do relato de sucesso de vida, nessa perspectiva a Gestão e particularmente a gestão educativa é uma tecnologia de governo que vem redefinindo nosso projeto de sociedade e de educação, enquanto nos confrontam com outras ações de governo.

Não obstante, dizer que uma noção de governo é “tecnológica” pudesse causar espanto entre certas sensibilidades humanistas e levá-las a confundir esta proposta com o “contrato social” e a tecnocracia. Mas o que Miller e Rose querem dizer é que qualquer ação de governo (enquanto “ação”) demanda a posta em marcha de uma *techné*, isto é, de certas formas de fazer (Knowhow) e de dispor materialmente as coisas. Falamos então do modo em que uma ação governamental é realmente operável, de sua pragmática. (CASTRO, 2010. p. 246)¹⁴

Em contraste e ampliando os efeitos da transformação nas formas de governar que aqui analisamos, o começo do século XXI tem sido testemunha da remodelagem de um novo tipo de Estado neoliberal e suas formas de fazer política, a qual pretende amparar alguns mercados e grupos de elite, enquanto mantém o discurso das liberdades individuais, reservando em suas práticas o

¹³Tradução nossa do texto original

¹⁴Idem

melhor do liberalismo económico e seus benefícios para os privilegiados, enquanto aplica sistematicamente o paternalismo punitivo sobre as precarizações e os desafiliados; é precisamente nessa complexa forma de reordenação do Estado como se reelaboram a regulação e o controle das populações, afastando y negando o caráter de humanidade digna a muitos, como se expressa no discurso do atual presidente dos Estados Unidos, Donald Trump.

Boa parte da configuração da antropologia do neoliberalismo atual consiste em transladar este esquema a diferentes países ao longo do mundo e em levar a doutrina à escala continental para controlar os aparelhos culturais deles (e as reações sociais contra eles) domínio do mercado e da vida íntima, a exemplo: COMAROFF/COMAROFF, 2001; GREENHOUSE, 2009. Identificam-se assim cenários intensos dessas lutas onde: América Latina é um lugar favorito, seguido pelos países do antigo bloco soviético e de África. (WACQUANT, 2012. P 2).¹⁵

Sintetizando, a tarefa é a de continuar abordando a antropologia da política do modelo neoliberal, como uma das temáticas nodulares a ser pensada num entendimento crítico da lógica da mudança e do papel que a prática da Gestão vem ocupando na reestruturação do Estado e o reordenamento de suas instituições como grandes corporações; hoje propostas como organizações altamente gerenciáveis. De tal maneira, “O neoliberalismo não é só um projeto económico, mas também uma política, não implica o desmantelamento do estado e si sua reconstrução”. (WACQUANT, 2012).

Aqui entra nosso questionamento à gestão no ponto que mais nos interessa, seu papel regulador no desenvolvimento da atual política em Educação Superior para o contexto de América Latina, as constantes tensões e chamados para alinhar-nos à estratégia corporativista do sector de serviços. Esta é uma transformação chave que define o novo rumo da instituição educativa e que tem um forte impacto na forma como se organiza sua proposta formativa e curricular, este ponto em nosso entendimento joga um papel crucial para reordenar as lógicas do poder e o controle no funcionamento da educação.

¹⁵Tradução nossa do texto original

Nas sociedades de controle o poder perde o rosto e nelas o sujeito de governo não é um sujeito dócil e disciplinado em troca um sujeito livre e autônomo. (DEAN, 1999; ROSE, 1999).¹⁶

A transformação dos mecanismos de gestão de riscos que tinham caracterizado ao regime welfarista exige substituir ao indivíduo dependente e interligado, ao cidadão social unido à coletividades por mecanismos estatais de solidariedade e atendido por uma rede de dependências coletivas por um indivíduo ativo e auto responsável, empresário de si mesmo, capaz de desenvolver condutas de cálculo e competitividade, autodisciplina e previsão em relação com sua saúde corporal e mental, com sua segurança (BURCHELL, 1996; DEAN, 1999; ROSE, 1989, 1992, 1996b).

Os sujeitos são permanentemente estimulados a responsabilizar-se, a ser ativos e a tomar seu destino em suas próprias mãos seja para contratar um serviço de saúde, aceder a uma moradia, procurar-se um emprego, prover-se de segurança física, modificar seus hábitos alimentares e praticar e preservar um determinado estilo de vida saudável. Este modelo empresarial do comportamento e os parâmetros de qualidade, iniciativa, competitividade, flexibilidade estende-se também a âmbitos como a educação ou a previdência. Os serviços públicos são descentralizados e dotados de autonomia financeira e de gestão com padrões de qualidade.

Esta mercantilização das agências públicas, não requer cidadãos passivos e sim clientes estratégicos, consumidores de serviços "livres para eleger", cujas demandas singulares devem ser atendidas de forma personalizada (DEAN, 1999; ROSE, 1996b, 1999).

O neoliberalismo concebido como tecnologia de governo não aponta unicamente a um modelo socioeconômico, mas também, como tentamos mostrar aqui, a um novo alinhamento da conduta pessoal com diversos objetivos sócio-políticos. Assim, a recodificação do papel do Estado e das instituições leva fraudada uma recodificação da posição do sujeito. (Sánchez, 2006, p 4).¹⁷

¹⁶Idem

¹⁷Tradução nossa do texto original

Finalmente, temos que a governamentalidade contemporânea constitui sua fórmula misturando vontade individual e desejo, um projeto de formação no que se mobiliza uma mudança antropológico fundamental, o qual se serve dos meios publicitários e de comunicação. Fazer ênfase nestas novas narrativas constitutivas de subjetividade constitui-se num dos papéis da educação atual, comercializado serviços de treinamento para sujeitos exitosos. A escola e universidade vistas como corporações passam a encarnar estes valores, os quais se difundem como slogan de qualidade e competitividade. A orientação curricular não se escapa a esta prescrição que se materializa nas práticas de currículos fechados nestes propósitos mercantis e que promovem estes comportamentos ao interior das instituições educativas já reconfiguradas.

Considerações

Finalizamos asseverando que não se trata de pensar o problema sozinhos como educadores desde a lógica em que o poder e o controle se comportam como arquiteturas do Estado neoliberal atual, devemos ter em conta o lugar e as formas como o novo governo o faz efetivo e também o coloca a circular pelos espaços mais íntimos e complexos de nossas vidas, para funcionar em razão de os interesses de sectores privilegiados da população.

Uma das características essenciais da que temos denominado uma antropologia neoliberal, seria a de traçar os rasgos de uma nova doutrina de humanização e formação, um relato de sujeito mais donos de si mesmo aparentemente, mas autônomo e auto avaliadores de seus atos, em vez de ser um crente incondicional das narrativas e práticas de punição e censura externa.

Nesse anthropos, é o sujeito quem deverá desenvolver todos seus potenciais, tendo-se a si mesmo como árbitro e juiz, como único recurso na lógica de um mercado aberto e “cheio de possibilidades” que podem ser atingidas por todos já que não dependem mais de circunstâncias macroestruturais ou sócio-políticas, como dizem as orientações das teorias do gerencialíssimo, que hoje circulam pela escola e a universidade a tarefa é maximizar a nova teoria gerencial.

Em mudança, as tecnologias de governo neoliberais abandonam as instituições fechadas e levam a cabo um controle "ao ar livre". A "forma encerro"

característica das sociedades disciplinárias desaparece tanto em termos econômicos e quanto políticos e a vigilância externa é substituída pela obrigação interna da própria responsabilidade.

Referências

BONAFÉ, J. **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Universidad de Valencia, 1989.

BONAFÉ, J. **Enseñar en la Universidad Pública**. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. Revista Aula de Encuentro. Universidad de Jaén. Número Especial, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CASASSUS, J. **Problemas de la gestión educativa en América Latina** (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO, 2000.

CASTRO, S. (Ed.). **Michel Foucault y la colonialidad del poder**. Bogotá: Editorial. Tabula Raza, 2007.

CASTRO, S. (Ed.). **Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

DEAN, M. **Governmentality, Power And Rule In Modern Society**, Londres/Tousand Oaks. California. Sage, 1999.

DELEUZE, G. **La Subjetivación**. Curso Sobre Foucault. Tomo III. Buenos Aires: Cactus, 2015.

DELEUZE, G. Post-Scriptum Sobre Las Sociedades de Control. **Polis: Revista Latinoamericana**, 13, 2006. Recuperado de: [Http://Polis.Revues.Org/5509](http://Polis.Revues.Org/5509)

DUBET, G. **El Declive De La Institución: Profesiones, Sujetos E Individuos En La Modernidad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

FOUCAULT, M. **Defender la sociedad**. México: Fondo de cultura económica, 1978.

FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

GADELHA, S. **Biolítica governamentalidade e educação introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, S; ALFREDO, V. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação**, especial, biblioteca do professor, número três, 2012.

- GIORGI, A. **El gobierno de la excedencia Postfordismo y control de la multitud**. Traficantes de Sueños. Madrid, 2006.
- GENTILI, P; TADEU, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.
- GENTILI, P. **La universidad, espacio para pensar la sociedad**, 2015. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia>. Acesso em 24/11/2015.
- HAN, B-C. **La sociedad de la transparencia**. Barcelona: Herder, 2013.
- HAN, B-C. **Psicopolítica**, Barcelona: Herder, 2014
- ROSE, N. **Governing the soul: the shaping of the private self**, Londres, Inglaterra: Routledge, 1999.
- RUNGE, A. Foucault: La revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como método de formación. Una mirada pedagógica la hermenéutica del sujeto. In: ZULUAGA, Olga, et al. **Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.
- SÁNCHEZ, L; MARTÍNEZ, L; RICO, F. Psicología, identidade e política nas tecnologias de governo neoliberais. In: **Revista Psicologia e Sociedade**, vol.18, nº.1, Porto Alegre, 2006.
- TAYLOR, F. **Principios de la Administración Científica**. 11 ed. México: Herrero Hnos. S. A, 1969.
- VEIGA-NETO, A; NOGUERA, C. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. **Revista Educación y Pedagogía**. n. 58, 2010. Disponível em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9748#sthash.J8D5ynrt.pgIGcfqW.dpuf>, acesso em 15/01/2017.
- WACQUANT, L. Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real. **Revista herramientas**, n 4, 2011. <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/tres-pasos-hacia-una-antropologia-historica-del-neoliberalismo-real>, acesso em 15/01/2017.
- WEBER, M. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona, Orbis, 1985.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO/A GESTOR/A NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA

Rosemary da Luz¹

Regina Aparecida Versoza Simião²

Introdução

Este estudo analisa os desafios enfrentados por gestores em 04 escolas do município de Alta Floresta. Foram realizadas entrevista com quatro gestores de diferentes escolas: uma escola estadual do centro, uma escola que oferta a educação de jovens e adultos, uma escola do campo, uma escola da periferia. Cada um desses contextos educativos compostos por sujeitos distintos.

Para coleta dos dados qualitativos utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado. A fundamentação teórica utilizada para discussão e análise dos dados nos permite enfatizar que para a melhoria na qualidade da educação, faz-se necessário a superação de inúmeros desafios enfrentados pelo gestor escolar.

Constatamos que frente às novas demandas que a escola está submetida, a gestão democrática em alguns casos está apenas idealizada. Para que de fato ela ocorra, surgem os desafios para aqueles que desempenham a função gestora. Desse modo, propomo-nos a ouvir as vozes daqueles que coordenam a gestão democrática nos lócus da escola, para investigar as lutas vivenciados no cotidiano escolar. Dessa forma questionamos: Como o gestor

¹Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização de Professores - CEFAPRO na área da Educação de Jovens e Adultos. Membro do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso. Membro participante do Fórum de debates da Educação de Jovens e Adultos de Alta Floresta/MT. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Cuiabá. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero – REMEG.

²Mestre em educação. Professora do Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Cuiabá.

escolar pode enfrentar esses desafios? Como ter sucesso na sua atuação profissional?

Lembramos que por meio do projeto político pedagógico, a escola pauta-se na realidade visando à transformação social e o desenvolvimento dos processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente construída e produzida pelo homem atual, valorizando o espaço e o território no qual a escola está inserida. Desse modo, a escola desempenha a sua função social como formadora de sujeitos historicamente construídos torna-se um espaço de sociabilidade dos conhecimentos produzidos que se caracteriza como um conhecimento em construção vivo e dinâmico. Para Frigotto (1999, p. 30), “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumem”. (FRIGOTTO, 1999, p. 30).

Nessa contradição existente no interior escolar, encontra-se a possibilidade de mudanças, haja vista que inúmeras lutas são travadas. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem. Neste sentido, a função da gestão escolar não se restringe ao desenvolvimento das atividades burocráticas e à organização do trabalho na escola, mas em ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem. (LÜCK, 2004).

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal (LÜCK, 2004, p. 32)

Devido a sua posição central na escola, o desempenho do gestor exerce forte influência tanto positiva como negativa sobre os setores pessoais da escola. Nesse sentido o gestor escolar deve conhecer os desafios que enfrenta e o que pode ser feito para melhoria da qualidade de desempenho de sua função, o que é de primordial importância para que se alavanque a melhoria da qualidade social da educação em todas as instâncias.

De acordo com Cury (2001), a palavra gestão provém do verbo latino

gero, gesti, gestum, gerere e significa: “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o próprio sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados desse verbo; a gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente, um novo ente. Uma gestão democrática requer uma educação libertadora que forma sujeitos críticos, transformadores de suas realidades por uma sociedade mais justa e inclusiva.

A gestão escolar, portanto, implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. De acordo com Penin & Vieira (2002), a escola sofre mudanças relacionando-se com os momentos históricos. Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola, assim o papel da escola deve estar de acordo com os interesses da sociedade atual, no entanto é necessário também adaptar-se a essas novas atribuições e envolver todos que atuam na escola para que o resultado seja positivo.

O gestor, logo, necessita de empenho na reestruturação da escola, pois neste contexto de mudança e transformação todos os profissionais envolvidos no processo, precisam constantemente investir em conhecimento no sentido de aumentar a capacidade criativa e inovadora na atuação dos espaços educacionais, contudo vale lembrar que qualquer mudança, gera medo, conflito e resistência. Cabe então ao gestor escolar o fortalecimento de estratégias que promovam o processo de gestão democrática, levando-se em consideração que a parceria da comunidade escolar, principalmente o envolvimento dos pais torna-se indispensável para o sucesso desta mudança.

Gestão Democrática na Escola

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e gestão democrática sendo regulamentados através de leis complementares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal que dispõe o

Plano Nacional de Educação – PNE, que no art. 9º, resguarda os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

Para Bordignon (2004), os termos “administração da educação” ou “gestão da educação” têm sido utilizados na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Para ele, a análise de do processo de gestão da educação “implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude as direções traçadas pelas políticas”. (BORDIGNON, 2004, p.147).

A gestão democrática na escola deve, portanto, representar a garantia de um processo que permita maior participação dos atores envolvidos na organização escolar garantindo o direito de cada um sentir-se parte do sistema educacional. Na gestão democrática deve haver a participação efetiva e o envolvimento da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios da escola.

O gestor escolar deve discutir coletivamente como os objetivos decisórios serão atingidos, quais os recursos disponíveis para alcançá-los, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para alocação de novas verbas. Mediante a elaboração de um planejamento participativo que vise a aplicabilidade dos recursos financeiros existentes com eficiência, eficácia e efetividade considerando a humanização das partes envolvidas no processo escolar.

Nessa linha de raciocínio, para Dourado (2010), a gestão democrática é um processo político que permite que as pessoas na escola realizem discussões e deliberações, bem como planejem para melhor atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, monitorando, acompanhando e avaliando o conjunto dessas ações. Todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar devem participar desse processo político e planejar e executar as ações necessárias para o bom andamento da escola. Para o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a gestão democrática é percebida como:

[...] a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão [...] A participação pode ser entendida, portanto, como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação; há dinâmicas que caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão, por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (BRASIL. MEC, 2004, p.13-14).

Para Lück (2009 p.24) gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político e pedagógico compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliações com retorno de informações).

Para Garske (2010) quanto à gestão da escola pública trata-se de uma maneira de organizar a gestão da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência as suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

A gestão democrática, no sentido lato, pode ser entendida como um espaço de participação, de descentralização do poder, e de exercício de cidadania.

Segundo Cortez, (2015, p.19) o estado de Mato Grosso promulgou a Constituição Estadual, estabelecendo no Artigo 46 que caberá a Assembleia Legislativa legislar sobre a política de educação do estado, mas, somente nove anos depois, foi criado no âmbito do estado de Mato Grosso, o Sistema Estadual de Ensino na forma de Lei. A partir da LC 49/98 no inciso VI do artigo 3º que

trata dos princípios da gestão escolar do Estado garantir a “gestão democrática do ensino.” (MATO GROSSO; 1998. p.1). Com a homologação da Lei 7.040/98 que regulamentou os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, bem como inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece a gestão democrática do ensino público.

Mediante a Lei 7.040/98, a administração das unidades escolares é exercida pelo gestor, coordenador e secretário escolar, e pelo órgão consultivo e deliberativo da unidade escolar que é composto por segmentos que representem a comunidade escolar; os alunos, pais ou responsáveis pelos alunos os profissionais da educação em efetivo exercício. Os candidatos a diretor passam por um processo eleitoral sendo escolhidos pela comunidade escolar mediante o voto direto para um mandato de dois anos podendo ser reconduzidos ao cargo por mais dois anos. Para que possa concorrer ao cargo o candidato passa por duas etapas fundamentais, a primeira a comissão eleitoral realiza a análise e aprovação documental dos candidatos, em seguida participar de uma formação específica ao cargo de gestão, a segunda etapa pela votação direta da escolha do diretor através do voto pela comunidade escolar.

Uma escola bem-sucedida exige do gestor a tomada de decisões que garantam o bom funcionamento da instituição de ensino levantando um diagnóstico que venha a identificar as ameaças e fraquezas encontradas para neutralizá-las. Essas demandas se caracterizam como um desafio para o gestor que exigem do mesmo uma postura inovadora e competências para poder definir objetivos e concretizar suas ações.

Os desafios dos Gestores Escolares

A pesquisa de campo foi realizada com quatro gestores de diferentes escolas estaduais do município de Alta Floresta com a finalidade de analisar quais desafios os gestores enfrentam ao desempenhar suas funções nas escolas públicas, bem como conhecer o maior desafio. Os gestores entrevistados foram caracterizados com as letras do alfabeto para que possamos salvaguardar o anonimato dos participantes como requer o Comitê de Pesquisa em Humanidades CEP.

Em relação a formação acadêmica dos gestores entrevistados, observa-se que o gestor “A” possui Especialização em Planejamento Educacional. O gestor B possui Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e os gestores “C” e “D” possuem Licenciatura em Pedagogia. Quanto ao tempo de magistério todos possuem mais de dez anos de atuação.

Conforme Tardif (2010), o saber não é uma coisa que flutua no espaço. Para esse autor, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Esta experiência adquirida nos anos de docência pelos gestores escolares contribui para que possam melhor desempenhar suas funções, pois já conhecem a realidade da escola pública e os atores que dela fazem parte.

Quanto ao tempo de atuação como gestor escolar: o gestor “A” possui 6 anos, os gestores “B”, “C” e “D” possuem apenas 2 anos, ou seja, estão vivenciando ainda o primeiro mandato no desempenho da função. Neste sentido o gestor “A” possui maior tempo de experiência, o que possibilita um conhecimento maior em relação aos mecanismos que envolvem a gestão escolar. Conforme Mello (2002), a eficácia da gestão escolar está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução.

Em relação à conscientização sobre a gestão democrática, o gestor “A” coloca que vem a ser um processo participativo em todas as ações educativas, não somente eleição para direção. O gestor “B” evidencia como uma gestão compartilhada, com participação dos membros de cada segmento da comunidade escolar. Para o gestor “C” e “D” a gestão democrática é a participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisões, na elaboração do PPP, trabalho coletivo em que as ações são em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Mediante as respostas apresentadas pode-se constatar que os entrevistados percebem a gestão democrática como um processo participativo envolvendo todos os segmentos da escola. Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no processo de participação:

[...] não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. O gestor escolar deve ser um facilitador deste envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões no interior das escolas (BRASIL, MEC, 2004, p.13-14).

Quando questionados sobre a participação da comunidade escolar na gestão da escola todos os entrevistados enfatizam a sua relevância na concretização do processo democrático. Para eles, não há como falar em gestão democrática se o gestor atuar sozinho. Quando a comunidade participa, ela se torna corresponsável pela escola, as ações são deliberadas no coletivo. Sobre esta questão Lück (2011) afirma que: “quando um líder envolve os outros em um trabalho, cria e desenvolve uma visão compartilhada. A liderança participativa somente é efetiva na medida em que cria uma visão compartilhada”.

Ainda de acordo com Lück (2010a) é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo.

Quando se solicitou a descrição de atitudes que pudessem ser consideradas democráticas, os quatro entrevistados abordaram a importância da participação de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões. O gestor “A” descreve ainda as seguintes ações desenvolvidas: i) realizar a avaliação institucional e levar em consideração seus resultados para planejamento bianual; ii) cumprir o que está na legislação da gestão democrática para planejamento e realização das decisões; pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar; iii) trabalho em conjunto com CDCE; iv) Assembleia Geral; v) participação estudantil. Esclarece ainda que realiza a avaliação institucional como forma democrática para direcionar o seu planejamento anual, sendo esta avaliação desenvolvida por poucos gestores escolares e em apenas algumas unidades escolares, pois muitos a vêem como uma forma negativa e punitiva de vigilância das ações realizadas nas escolas.

Os gestores “B” e “D” alegaram que: i) sempre que necessário,

consultar o grupo de profissionais da escola antes das tomadas de decisão e também o CDCE. Percebe-se a importância do envolvimento de participação de todos os segmentos nas tomadas de decisões coletivas na escola como uma ação democrática pelos gestores.

No relato do gestor “C” ele coloca que: i) jamais tomar decisões isoladas, uma vez por mês são realizadas as reuniões do CDCE, que estão sempre por dentro de tudo que está acontecendo na escola, ajudam nas decisões, tanto na parte administrativa, financeira e também pedagógica; ii) Se a situação envolve alunos, com questão de aprendizagem e indisciplina os pais também são chamados na escola; iii) Conselho de professores reúnem-se bimestralmente; iv) Acontecem as reuniões de pais e eles estão sempre por dentro do desenvolvimento dos filhos; v) Tenho proposto também um trabalho voluntário de funcionários e pais para manutenção do pátio e horta escolar. Observa-se a busca de parcerias para o desenvolvimento das atividades que acontecem na escola. Esse gestor pertence a escola do campo onde a comunidade escolar se faz mais presente nas decisões da escola.

Concordamos com o exposto por Lück (2011), pois identificamos que aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que entende que é por essa participação que os membros desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Caberia assim aos diretores procurar mecanismos que possibilitassem a superação dos obstáculos, muitos deles decorrentes das próprias estruturas e organização dos sistemas de ensino das unidades escolares, estabelecendo a necessária articulação e garantia de participação e não apenas a integração da comunidade escolar em instâncias colegiadas de decisão como ressaltado por Dourado (2010).

Com a participação, a escola se transforma numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência, como dito por Lück (2010b). Pela participação competente e associada, constrói-se a

prática dos deveres sociais e conquistam-se os direitos correspondentes que, gradativamente, aumentam o direito da participação.

Quando questionados a respeito de quais desafios são enfrentados pelo gestor escolar todos apresentaram opiniões muito parecidas buscando enfatizar a necessidade da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. O gestor “A” esclarece que: “fazer efetivar realmente democratização do ensino ao meio de posturas autoritárias quanto à descontinuidade das políticas públicas pelo governo e morosidade no atendimento às necessidades de melhorias na infraestrutura escolar”. O gestor enfatiza a responsabilidade do estado no gerenciamento das políticas públicas.

Percebem-se pelas respostas que são muitos os desafios enfrentados por esse gestor “A”, sendo necessárias estratégias de participação coletiva para que todos os profissionais possam estar compartilhando as decisões na coletividade e sintam-se atores atuantes da escola como cidadãos participativos.

O gestor “B” fala que: “a não participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, indisciplina, depredação do patrimônio escolar, negligência dos pais ou responsáveis no processo educacional”; são seus maiores desafios. Nesse sentido fica evidente a falta de comprometimento de todos os envolvidos na gestão da escola e a necessidade de zelo e manutenção com o patrimônio público. A partir daí constatamos que a escola é um espaço marcado por contradições e pode servir tanto a uma “forma de resistência a uma suposta condenação quanto à procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios (CURY, 2008, p. 220).

Para o gestor “C”, os maiores desafios enfrentados na escola são a rotatividade de professores e a liberação de recursos financeiros. Esse gestor aborda a importância de ter na escola um quadro de professores que permaneça na mesma para que se crie uma cultura de pertencimento ao local por se tratar de uma escola do campo, visando a melhoria na sua infraestrutura escolar. O gestor “D” informa que seus maiores desafios são o atendimento das necessidades pedagógicas e financeiras e o convívio entre os próprios profissionais da educação. Nessa escola pareceu-nos evidente que a gestão participativa e compartilhada é praticamente inexistente, o que impossibilita que os agentes envolvidos no processo educacional possam buscar melhorias na gestão da escola.

De acordo com Gardner (1990), a interação entre líder e os seus liderados é a base, portanto, para a criação da confiança de ambos. Os líderes têm que ser confiáveis previsíveis e justos nas suas relações. Esta, por sua vez, se faz a partir de um processo de comunicação aberto, pelo qual os líderes constroem a confiança ao dar poder aos seus liderados. Ao se trabalhar o desenvolvimento de um estilo eficaz de relacionamento com liderados, líderes fortalecem o seu pessoal e a instituição, podendo criar um legado que irá durar por muito tempo.

Muitos são os desafios enfrentados pelos gestores escolares, mas a liderança não pode se constituir em autoridade e desejo próprio e sim num envolvimento sensível e dialógico de pessoas; para que os objetivos sejam alcançados em prol de um objetivo comum, onde prevaleça a amorosidade e a confiabilidades no grupo.

Sobre o maior desafio enfrentado pelo gestor no desempenho da função, observou-se que as alegações do gestor “A” foram antes de tudo, um desabafo: “Chegar ao patamar de educação de um mundo num contexto de sociedade de País subdesenvolvido onde educação só é prioridade, (referente à valorização profissional, investimentos na infraestrutura e valor per capita para repasses financeiros) nos palanques para se conseguir votos”. Fica externado a falta de sustentação política tratando das questões educacionais.

O gestor “B” reforçou que o maior desafio continua sendo “a não participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar”. Para estar amenizando esse desafio o gestor precisa buscar estratégias que visem o envolvimento de toda comunidade escolar. O gestor “C” alegou que: “Para mim o maior desafio que tenho encontrado é a reforma da escola, que a comunidade escolar almeja tanto, que inclui reforma geral, instalação do ar condicionado que já estão guardados desde 2010 e a quadra coberta que ainda não temos. Por se tratar de uma escola do campo há necessidade de melhorias estruturais relacionadas a infraestrutura escolar. Já o gestor “D” informou que o maior desafio é “A parte cozinha, merenda e merendeiras”. Nesse sentido nessa escola esse gestor precisa buscar alternativas que melhorem o clima escolar. Juntamente com todos os segmentos da escola.

Para Lück (2011) a complexidade do processo do ensino depende, para

seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ações coletivas, de espírito de equipe, devendo ser este o grande desafio da gestão educacional. E é nesse sentido que se caracteriza essa gestão na mobilização do talento humano, coletivamente organizado para a promoção de experiências significativas de aprendizagem.

Dirigir e coordenar significa, no entanto, assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto. Para isso, compete a quem dirige assegurar a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, o processo participativo de tomada de decisões e a articulação das relações interpessoais na escola (Libâneo, 2005).

Democracia se constitui como um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade (Oliveira, 2009), neste caso a comunidade escolar, segundo Garske (2010) parece não haver dúvidas de que a escola deve envolver cada vez mais seus diferentes segmentos em suas atividades. É esse envolvimento que pode possibilitar a construção de um projeto de escola diferente da escola atual. Esse envolvimento, no entanto, deve estar em um âmbito teórico, interpretativo e crítico.

Desse modo, não pode ser compreendido como um mecanismo a serviço da gestão, mas principalmente como um processo de aprendizagem, um espaço de formação dos diferentes segmentos da escola. Um processo, enfim, em que todos tenham o direito e a liberdade de elaborar e expressar suas ideias e opiniões, de fazer as intervenções necessárias e de participar nas tomadas de decisão em um clima de cooperação e corresponsabilidade.

Considerações

Para desempenhar a função de gestor escolar os desafios são muitos no interior de nossas escolas. No decorrer desta pesquisa percebeu-se que o maior desafio enfrentado pelos gestores escolares entrevistados é estar efetivando na prática a gestão democrática no interior das escolas públicas analisadas do polo de Alta Floresta.

O gestor necessita estar comprometido com a qualidade da educação e com as transformações que ocorrem na sociedade mediante aos avanços tecnológicos de um mundo globalizado. Conhecer a realidade da escola, ter espírito ético e solidário, saber expressar-se e saber escutar, ser sensível e consciente das suas possibilidades e limitações. Dirigir e coordenar significa, no entanto, assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto. Para isso, compete a quem dirige assegurar a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, o processo participativo de tomada de decisões e a articulação das relações interpessoais na escola, como dito por Libâneo, 2005.

Consoante Klébis (2010) faz uma grande diferença na escola um diretor comprometido com construção coletiva e permanente de um projeto pedagógico pautado no desejo de que todos se apropriem dos conhecimentos e valores necessários a uma cidadania plena e à hominização de cada um.

Nesse sentido uma gestão baseada e alicerçada nos princípios democráticos é primordial para se obter o sucesso do líder com seus liderados mediante uma gestão participativa, compartilhada. Muitos são os desafios apresentados pelos gestores escolares que devem trabalhar colaborativamente com outros segmentos que fazem parte da comunidade escolar. O gestor precisa estar atento às mudanças atuais estabelecer objetivos para o ensino definir suas linhas de atuação em prol da comunidade escolar fazer valer na “escola” um espaço de transformação social.

Referências

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, A Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004, vol. 5. p. 25.

CORTEZ, Catarina de Arruda. **Conquistas e Desafios da Gestão Escolar na prática da Gestão Democrática Participativa: um estudo de caso na**

cidade de Querência, (MT). Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. 125 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

_____. **Gestão Democrática da Educação: Exigências e Educação**. RBPAE./ . 18; n. 2, 2002.

_____. **A educação escolar a exclusão e seus destinatários**. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 48. Dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. escoladegestores.mec.gov.br/site/4...gestao_escolar/pdf/texto2, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARSKE, Lindalva M. N. **Gestão democrática: um referencial na construção da qualidade na educação básica**. Rondonópolis: UFMT, 2010.

GARDNER, J.W. **Liderança**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Record, 1990.

KLÉBIS; Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão escolar: A Perspectiva dos documentos oficiais dos programas de formação continuada de diretores de escola do estado de São Paulo de 1990 a 2009**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. 216 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**/.6.ed-Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010(a). Série: Caderno de Gestão.

_____. **Ação Integradora: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**/.9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**/.5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010(b). Série: Caderno de Gestão.

MATO GROSSO. Lei complementar 50/96 de 1º de outubro de 1998. Dispões sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial do Mato Grosso**. Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Secretaria de Serviços Legislativos**, Lei nº 7.040 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: <http://site.seduc.mt.gov.br>

MELLO, Guiomar Namor de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Democracia no cotidiano da escola**, Brasília, DF: CNPq, 2009.

PENIN, Sônia T. S, VIEIRA, Sofia, L. **Refletindo sobre a função social da escola**. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**./17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATO GROSSO (1889 A 1910): INSTRUÇÃO PÚBLICA DA MULHER REPUBLICANA

Sandra Jung de Mattos¹

Nilce Vieira Campos Ferreira²

Introdução

Neste texto propomos uma análise histórica sobre o processo de Instrução Pública mato-grossense no período de 1889 a 1910. Procuramos compor um mapeamento das escolas de educação feminina e da formação oferecida as mulheres no estado mato-grossense nos primeiros anos da república brasileira. Pautamos nossas análises das reformas educacionais ocorrida no âmbito das instituições escolares femininas.

Nossos estudos encontram fundamentos na Nova História, cujos pressupostos nos permitem estabelecer uma narrativa que estabelece um diálogo com o passado e com o presente e/ou presente e passado. Nessa interface “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. Isto é verdadeiro em dois sentidos” (LE GOFF, 1990, p. 19). Segundo esse autor, esses fundamentos provocam o reconhecimento de novas realidades que foram historicamente negadas pelos historiadores. Nessa nova perspectiva, a história pode assumir diversas formas e pontos de vista diferenciados. A pesquisadora/pesquisador encontra novos horizontes que se abrem para a construção de um novo fazer historiográfico. Para eles, as narrativas se constroem e se reconstroem, elucidam momentos por meio de novas leituras do passado, que fizeram e fazem diferenças no aspecto econômico, político e social.

¹Mestra em Educação pela UFMT/Cuiabá/MT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG.

²Professora Adjunta da UFMT/Cuiabá/MT, professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva, Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero. Coordenadora da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero – REMEG.

Com essa concepção em mente, em busca de configurar a educação feminina em Mato Grosso, identificamos que no início da República, estados e municípios brasileiros precisaram se adequar às mudanças sociais, econômicas e políticas que provocaram novas formas de organização e estruturação da vida em sociedade.

A organização da instrução pública foi vista como uma opção pelos republicanos e tornou-se uma bandeira, uma preocupação prioritária para ajustar a sociedade brasileira à nova conjuntura, com uma visão de educação para todos. (SAVIANI, 1998). Os governantes republicanos, desse modo, estabeleceram reformas que organizaram a instrução pública estabelecendo princípios de modernização da educação, buscando promover o desenvolvimento do país.

A proclamação da República garantiu a emancipação e democratização política, mas a Proclamação ocorreu sem a participação da população. Contudo, ocorreram mudanças na Instrução Pública, pois, os republicanos pregavam uma educação que incluísse as camadas populares, com certo avanço político, social e cultural. Não se tratava somente de ampliar a educação para a pessoas do meio popular, mas democratizar o acesso à escrita e a leitura, condição valorizada no processo das sociedades urbanas republicanas, ou seja, tratava-se da “implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira”. (SOUZA, 1998, p. 51).

Instrução Pública nos Primórdios da República

A precariedade existente na Instrução Pública no Império avançou para o início da República brasileira sob condições de desordem e descontentamento social. As poucas escolas existentes funcionavam com salas inadequadas para o ensino e prevaleciam instituições escolares com mobiliário insuficientes, materiais didáticos quase inexistentes. A maioria dos professores eram leigos e recebiam baixos salários para o exercício do magistério. O desprezo do poder público pela educação era desolador. (SOUZA, 1998, p. 51).

Cinthia Greive Veiga (2007) descreveu que o índice de analfabetismo alcançava 85% entre os 14 milhões de habitantes e estava ligado a um conjunto de problemas vividos pela população brasileira como diferenças estruturais entre as

idades, ausência de saneamento básico, saúde pública ineficiente, carência de transporte, má distribuição de renda e a alimentação escassa para grande parte da população.

Na República configurara-se uma nova forma de conduzir a sociedade brasileira para a transformação do país sob os ideais nacionalistas de ordem e progresso. Com a República brasileira foi preciso pensar políticas para Instrução Pública que englobasse a população, incluindo a educação de homens e mulheres, de modo a promover o desenvolvimento e levar a população a aceitar o novo regime no país. (FRANCO, 2007).

Várias foram as mudanças que se instalaram no período da República na instrução Pública. Em conformidade com a Constituição Brasileira de 1891, apenas o Ensino Superior era de responsabilidade da esfera federal. Portanto, os demais níveis de ensino eram de responsabilidade dos estados e municípios, não ficando claro, contudo, a quem caberia e como seriam realizadas a organização da Instrução Pública.

Nilce Vieira Campos Ferreira e Josemir Almeida Barros (2015) descreveram que nos primeiros anos da República, Mato Grosso vivia uma situação angustiante: o ensino mato-grossense dependia de poucos mestres e era ministrado em quaisquer locais nos quais fosse possível. No estado mato-grossense persistiam disputas advindas desde a proclamação da República e os problemas existentes nas escolas instaladas nas localidades prosseguiram: “infraestrutura precária; ausência de recursos didáticos; inexistência de profissionais habilitados”. Consoante esses autores, esses problemas vivenciados na educação popular eram “continuamente objetos de exposição” nas mensagens emitidas pelos presidentes de estado e, naqueles anos, a maioria das escolas não possuíam sequer condições mínimas de funcionamento. (FERREIRA; BARROS, 2015, pp. 163-164).

As reformas da Instrução Pública aconteciam no âmbito estadual e buscavam estabelecer os princípios republicanos de um ensino laico e gratuito. Cinthia Greive Veiga (2007) referiu-se ao início desses anos como um período de mudanças de natureza e características nacionais, no qual o governo brasileiro estabelecia diretrizes que deveriam ser seguidas por todos os estados. A escola pública, laica e gratuita era defendida por diferentes movimentos populares.

A partir da instalação da República, os estados tornaram-se responsáveis por legislar, promover e difundir o ensino primário. Uma das primeiras mudanças republicanas foi a organização administrativa. Em 5 de maio de 1890 o Governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca (1890-1891), criou a pasta da Secretaria de Estado e Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, dirigida por Benjamin Constant que realizou a reforma do ensino primário e secundário. Esta pasta teve pouca duração, e em 23 de outubro de 1891 a educação passou a ser decidida pelo Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior. (VEIGA, 2007).

Muitos estados, a exemplo de Mato Grosso, basearam sua estrutura organizacional nos estados como Rio de Janeiro (organização federativa da época) e São Paulo, que foi um dos primeiros a estruturar a Instrução Pública. A escola seria um marco para a República, romperia com o passado, “sendo a instrução do povo o instrumento básico para o progresso do país”. (VEIGA, 2007, p. 242).

A Instrução Pública mato-grossense

Os anos iniciais da República em Mato Grosso foram de inquietação diante da precariedade na qual se encontrava o estado mato-grossense. Conforme Gervásio Leite (1971) herdou-se do Império uma área imensa de 1.477.41 km² com uma população aproximada de 80.000 habitantes, distribuídos por 10 municípios, que se encontravam isolados, longe da capital, onde tudo era decidido³. No mapa de Divisão Territorial do Mato Grosso 1889, constatamos a vastidão do estado naquele período⁴.

³Essa realidade também foi retratada por Ferreira e Barros (2015).

⁴O estado de Mato Grosso sofreu duas divisões: A criação do estado de Mato Grosso do Sul pela Lei Complementar de 11 de outubro de 1977 e o estado de Rondônia criado pela Lei Complementar N° 41, de 22 de Dezembro de 1981.

Figura 1: Evolução Territorial do Brasil 1872 a 2010 - Mapa Divisão Territorial do Mato Grosso 1889⁵



Fonte: IBGE

⁵No mapa do IBGE, adaptado pelas pesquisadoras, é apontada a cidade de Cuiabá.

Quadro 1: Municípios Mato-Grossenses⁶

Município	Ano de constituição	Atos de criação
Cuiabá	1726	Cuiabá inicialmente era um distrito criado com a denominação de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, por Provisão Régia de 1722. Foi elevada à categoria de município com a denominação de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, em 1726. Elevado à condição de cidade com a denominação de Cuiabá, pelo Decreto Lei de 17 de setembro de 1818. A Lei 19 de 26 de agosto de 1833 declarou Cuiabá Capital de Mato Grosso.
Matto-Grosso (Vila Bela de Santíssima Trindade depois de 1978)	1818	Vila Bela de Santíssima Trindade foi elevada à condição de sede municipal com a denominação de Mato Grosso por carta de lei de 17 de setembro de 1818, por alvará de 19 de dezembro de 1820, e lei provincial nº 19, de 28 de agosto de 1835. Pela lei estadual nº 4014, de 29 de novembro de 1978 o município de Mato Grosso voltou a denominar-se Vila Bela da Santíssima Trindade.
Poconé	1863	Distrito criado com a denominação de Poconé, por resolução régia de 09 de agosto de 1811, no município de Cuiabá. Elevado à categoria de vila com a denominação de Poconé, pelo decreto geral de 25 de outubro de 1863, desmembrado do município de Cuiabá. Elevado à categoria de cidade, com a denominação de Poconé, pela lei provincial nº 1, de 01 de junho de 1863.
Cáceres	1874	A vila de São Luís de Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778 e foi elevada à categoria de cidade pela Lei Provincial nº 03, de 30 de maio de 1874.
Corumbá	1878	Distrito criado com a denominação de Albuquerque por Lei Provincial nº 4, de 19 de abril 1838. Tornou-se cidade com a denominação de Corumbá pela Lei Provincial nº 525, de 15 de novembro de 1878.
Santana do Paranaíba	1894	Distrito criado com a denominação de Santana do Paranaíba, pela lei provincial nº 4, de 19 de abril de 1838. Elevado à condição de cidade com a denominação de Santana do Paranaíba, pela lei estadual nº 79, de 13 de julho de 1894.
Coxim	1898	O distrito foi criado em 6 de novembro de 1872 pela Resolução nº 1 e o Município em 11 de abril de 1898 com a Resolução nº 202.

⁶Consideramos aqui apenas as localidades que eram municípios no período em estudo. Esses municípios possuíam pequenas vilas e distritos esparsos no estado. Esses dados podem ser conferidos em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=510340>. Acesso em 20/11/2016. Outros documentos podem ser encontrados no Instituto de Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá.

Instrução Pública e sua Configuração

Alfredo José Vieira, Diretor Geral da Instrução Pública, no Relatório da Diretoria Geral do Ensino Primário em Cuyaba de 05 de junho de 1889, ano da Proclamação da República, relatou que Mato Grosso contava com 20 Escolas Primárias do sexo masculino com 963 alunos e 12 escolas primárias do sexo feminino com 516 alunos (VIEIRA, 1889, p. 02).

O relatório mencionou a extrema pobreza de estrutura, a falta de utensílios e materiais para a manutenção das escolas, a dificuldade de atendimento à regulamentação da Instrução Pública do período que ainda se fazia conforme a organização do ensino no final do império, na efervescência da constituição da República.

Sem adorno, sem o material e utensílios recomendados pela pedagogia, continuam as escolas em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas. Semelhante estado de coisa não pode continuar (VIEIRA, 1889, p. 02).

As dificuldades da organização do ensino primário e secundário nos primeiros anos da República, com prioridade de incluir as massas populares, se construía no meio de uma situação de desconforto econômico, político e social.

Antônio Herculano de Souza Bandeira, ex-diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, especialista em assuntos educacionais, em 1889 assumiu a Direção da Instrução Pública em Mato Grosso e promoveu ampla reformulação da Instrução Pública. Souza Bandeira, implantou nova orientação pedagógica e mudanças na estrutura administrativa do ensino, criando novos órgãos de direção para organização dos mecanismos burocráticos da Instrução Pública. Reformulou os moldes que concebera o Liceu Cuiabano, desvencilhou as duas entidades que faziam parte – o Liceu de Línguas e Ciências e o Curso Normal – o primeiro passando a ter como objetivo a formação para acesso as escolas superiores do País e criou o Externato do Sexo Feminino com a finalidade de preparar professoras para o ensino primário. (MARCÍLIO, 1963).

Gervásio Leite (1971) relatara que o resultado do ensino no início da República não mudara daquilo que fora imposto pelo Império. A carência de

mestres capacitados, a ausência de qualidade do ensino, a falta de compromisso dos pais de enviar seus filhos à escola, as distâncias geográficas e a dificuldade de receber e enviar notícias, a falta de estrutura, material escolar, métodos e programas associado à falta de recursos financeiros, inviabilizaria a construção de uma educação de qualidade. O autor mencionou que “[...] baixa-se uma nova lei, aprovando um novo regulamento e deita-se para dormir a sombras das bananeiras, debaixo dos laranjais” (LEITE, 1971, p. 92).

Na mensagem de 1893, o presidente Manoel José Murtinho comentou as dificuldades enfrentadas e relatou que não conseguia colocar em prática o princípio da obrigatoriedade da instrução primária como era estipulada na Constituição Federal, dado a população disseminada pelo vasto estado mato-grossense. Murtinho destacou a decadência do Tesouro Estadual que impossibilitava o investimento na educação primária.

Ainda não se poudé começar a por em prática o salutar princípio da obrigatoriedade da instrução primária consagrado na Constituição do Estado [...] com a população disseminada, como a temos, torna-me mui penosa, senão impossível, em diversas localidades, a frequencia regular das escolas públicas pelas crianças que necessitam de ensino; e em tais condições, tornar este obrigatório seria uma rematada iniquidade (MURTINHO, 1893, p. 13).

No relato, vemos que a situação do estado de Mato Grosso era de penúria. O Presidente descreve que o estado não possuía recursos financeiros necessários para implantar as reformas de ensino necessárias para viabilizar a frequência às escolas.

A República e a Educação das Mulheres

Em Mato Grosso, o Decreto nº 10 de 07 de novembro de 1891, no artigo 21, delegou à Secretaria de Instrução Pública o movimento do ensino primário e secundário do estado. Nesse Decreto é perceptível a intencionalidade das reformas na priorização do ensino primário e secundário, laico, gratuito e obrigatório na direção dos ideais de uma República recém-constituída.

Notamos que instrução pública para o ensino feminino incluía a

inserção de disciplinas voltadas para os trabalhos manuais ou para “trabalhos de agulhas e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino” como mencionado no parágrafo único do artigo 29 do Decreto nº 10.

Artigo 29º – O ensino primário será leigo, gratuito e obrigatório.

§ Único – O ensino primário compreenderá as seguintes matérias: Leitura de impressos e manuscritos; Caligrafia e escrita; Elementos de Gramática Portuguesa e composição em prosa; Elementos de Aritmética, compreendendo o sistema métrico decimal; Noções de Geografia, especialmente do Brasil; Noções de História do Brasil; Trabalhos de agulhas e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino. (MATO GROSSO, 1891).

O decreto estabelecia a educação das mulheres diretamente relacionada aos afazeres domésticos, como costurar e bordar, trabalhos de agulhas e de prendas domésticas. As mulheres poderiam frequentar a escola, mas sem esquecer o espaço do lar, dos afazeres da casa. Era preciso, pois a inserção da mulher também nos espaços educativos, pois estaria em consonância ao que a República almejava como regime humanitário, isto é “a República era a forma ideal de organização da Pátria. A mulher representava idealmente a humanidade”, e, portanto, a República como “símbolo de liberdade”, também a incluiu nos processos de escolarização de forma mais intensa. (CARVALHO, 1990, p. 81),

Guacira Lopes Louro (2015) destacou que as reformas traziam consigo a necessidade de se construir uma nação que afastasse o “atrasado” como queriam os republicanos. Com essa concepção, nas escolas deveriam ser desenvolvidas políticas de práticas sociais transformadoras. Com esse norte, a educação seria o grande passo para essa transformação republicana. Contudo, as escolas deveriam ser diferenciadas para meninos e meninas. Para o menino, o ensino das ciências, da Geometria e para a menina, o ensino dos afazeres do lar, perpetuando o que tradicionalmente era imposto pela sociedade paternalista e conservadora. Apenas a leitura, escrever e contar, saber as quatro operações, e a imposição da doutrina cristã eram comuns a ambos os sexos. Além disso, professores homens ministravam as aulas para os meninos e as professoras para as meninas.

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2015, p. 444).

Percorrendo a trajetória da História das Mulheres com Michelle Perrot (2006), sobressai o relato de que homens e mulheres assumiam cada um seus afazeres e espaços que foram se perpetuando e se construindo socialmente. Paralelamente existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis: ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos. (PERROT, 2006, p.178).

No ponto de vista de Perrot (2007) as mulheres não eram vistas em espaços públicos. O espaço da mulher era o lar, a casa na qual ela era responsável pelo cuidado dos filhos e da governança do lar na qual “a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas”. (PERROT, 2007, p. 17).

Retomando a análise do Decreto nº 10 de 07 de novembro de 1891, podemos observar no Artigo 32º, que as salas de aula para meninas e meninos deveriam ser separadas, admitiam-se meninos e meninas, mas estava sob rigor e autorização da direção geral.

Em todas as escolas do sexo feminino poderão ser admitidas crianças de outro sexo, de 6 a 10 anos de idade, mediante prévia autorização do Diretor Geral, sendo acomodadas de modo que fiquem completamente separadas pelo sexo. (MATO GROSSO, 1891).

A distribuição dos alunos por sexo nas escolas primárias comprova a diferenciação de ensinamentos que eram ofertadas às meninas, uma vez que o conteúdo era diferenciado e incluía temas que as levassem a ser educadas para a

atuação na esfera doméstica. No Artigo 35º, do Decreto n. 10, o parágrafo único reforçou a distinção através da separação dos sexos feminino e masculino “§ Único: Nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino”. (MATO GROSSO, 1891).

As escolas eram para ambos os sexos, mas as escolas elementares femininas seriam prioritariamente regidas por professoras, por senhoras honestas e de boa índole, pois seriam responsáveis pela educação vinculada à modernização da sociedade e a construção da cidadania dos jovens. (MATO GROSSO, 1891).

O Decreto n.º 68 de 20 de junho de 1896, que regulamentou a instrução primária, nas modalidades elementares e complementares, continuou mantendo a separação de meninos e meninas. No 10º artigo, continuamos a constatar o ensino diferenciado para as meninas, incluindo nas aulas delas a costura simples.

Artigo 10º - A escola elementar professa: § 1º - Leitura corrente de impressos e manuscritos; § 2º - Caligrafia e escrita; § 3º - Estudo prático da língua materna; § 4º - Exercícios de intuição, ou noções de cousas acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicações sobre formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação. §

5º - Aritmética prática até divisão por dois algarismos; problemas fáceis sobre as quatro operações; noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos; grandeza, quantidade e unidade; comparação da grandeza com a unidade; consequências resultantes dessa comparação; generalidades sobre os modos de dividir e subdividir a unidade; diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão. § 6º - Cultura moral; comentário das narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar; § 7º - Geografia física e história do Estado; § 8º - Costura simples nas aulas de meninas. (MATO GROSSO, 1896).

A esse respeito, ajuizamos que a escola brasileira reforçou os papéis femininos tradicionais por meio dos regulamentos e normas estabelecidos, consagrando a desigualdade entre os sexos, considerando a escola “a principal responsável pela construção de um perfil feminino submisso e obediente”. (GUACIRA, 1987, p. 12).

A diferenciação entre os sexos também nas escolas complementares também foi disposta pelo Decreto n.º 68 de 20 de junho de 1896, mas o Artigo 13º

dispôs que haveria “cadeiras de ensino complementar para cada sexo separadamente”, contudo, nas cidades que houvessem mais de uma cadeira de ensino “se estabeleceria de preferência uma para o sexo masculino”. No parágrafo 7º, desse mesmo artigo, estabeleceu os “trabalhos de agulha, corte e feitiço de roupa branca para criança, mulher e homem, nas escolas do sexo feminino”. (MATO GROSSO, 1896).

Comprovamos, portanto, que também em Mato Grosso vigorava a concepção de que a educação feminina deveria voltar-se para os ensinamentos do lar, uma formação para a mulher que a levasse a ser uma “boa” senhora do lar, sob a autoridade do homem.

Podemos observar que poucas foram as oportunidades das mulheres do acesso a instrução pública e quando se fazia era somente até a educação primária, pois por muito tempo a educação secundária era exclusivamente para meninos.

Louro (1987) descreveu que a educação da mulher “envolia doutrinação da mulher sobre seu lugar na sociedade; ou seja, algumas informações lhe eram permitidas, é claro, mas envolvidas pelas funções e papéis a ela recomendados”. A educação feminina estava voltada para educá-la, complementarmente ao homem, uma educação de maneira diferenciada com objetivos específicos, enfatizando a missão maternal da mulher. Na concepção republicana, ela seria responsável pelos homens de amanhã, ou seja, a “finalidade da educação da mulher não estava, portanto, nela mesma, mas fora dela, na sua extensão, que são seus filhos”. (GUACIRA, 1987, p. 26).

Na mensagem à Assembleia Legislativa, o Presidente do Estado de Mato Grosso Antônio Correa da Costa, dizia em 1º de fevereiro de 1896 que a decadência do ensino primário podia ser verificada nos exames e ressaltou que nos últimos exames entre os 44 alunos julgados aptos, apenas 17 foram preparados nas escolas públicas que o governo mantinha na capital e creditou isso ao fato das mulheres estarem ensinando “as senhoras preferidas para o magistério, deu como resultado ficar quase exclusivamente confiado a ellas o nosso ensino primário. Penso que é esse um dos factos de que se origina a decadência do ensino” (COSTA, 1896).

Desse modo, podemos afiançar que Costa (1986) não admitia que o trabalho da mulher como professora pudesse ser eficiente. Defendemos o

pensamento de que, para ele, o fim último da educação seria preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos. A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, como já dito por Almeida (1998).

As escolas femininas mato-grossenses, nesse período, incluíam uma formação para as mulheres que tinham uma educação que as preparava para as funções domésticas. Podemos observar que os princípios e as formas da instrução feminina eram diversos. As concepções da educação feminina eram permeadas por elementos que perpetuavam as diferenças e divisões de relações entre o masculino e o feminino.

Mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora de gerações do futuro. (LOURO, 2015, p. 446)

Consideramos, portanto, que a educação da mulher era realizada aquém de suas necessidades e desejos, mas se fazia conforme os ideais da República, como uma função requerida para a sociabilidade, para a sociedade republicana as mulheres deveriam ser educadora dos filhos, dos homens que seriam o futuro da nação, e um boa administradora do lar, assim se faria uma nação forte, usando as palavras de José Verissimo (1985, p. 125), “... queremos melhorar, favorecendo intencionalmente a evolução brasileira, de modo a dar um dia ao nosso País uma posição proeminente no mundo, cumpre-nos começar por melhorar o principal órgão de educação de uma sociedade, que é, evidentemente, a mulher”.

Considerações

As reformas educacionais e políticas mato-grossenses no período analisado eram voltadas à formação feminina que delegavam às mulheres determinadas atitudes e ações. Perpassavam os espaços educativos de formação feminina, ritos e práticas sociais que deveriam ser reproduzidos. As meninas eram educadas para se responsabilizarem pela higiene dos espaços domésticos, pelas atividades domésticas como bordar, costurar, cozer, pela proteção e perpetuação dos valores morais, pelo zelo com honra familiar e pela sua postura em sociedade, uma vez que no período, o correto caminho das mulheres era o casamento e a maternidade.

Nas reformas da Instrução Pública, a educação feminina voltava-se para a perpetuação de valores, para a formação de uma mulher educadora das gerações futuras. A mulher seria socialmente responsável pela formação dos cidadãos responsáveis pela nação republicana brasileira.

Ao analisar parte do processo de educação feminina em Mato Grosso, no início da República, constatamos que esse foi um período de reformas da instrução pública que provocaria significativas mudanças, o que, mais tarde, mudaria as formas de educação com o crescente ingresso das mulheres nas escolas públicas mato-grossenses.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, Editora, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O imaginário da República no Brasil**. Companhia das Letras. São Paulo, 1990.

COSTA, Antônio Correa da. Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso. 01 de fevereiro de 1896. Cuiabá. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso.

FRANCO, Gilmar, Y. **A construção da identidade Mato-grossense na escrita de Virgílio Correa Filho (1920 -1940)**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados. 2007.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 Ed. São Paulo, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leita o [et al.] Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1971.

MATO GROSSO. **Relatório apresentado a Antônio Herculano de Souza Bandeira**, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, Diretoria Geral do Ensino Primário, 1889.

MATO GROSSO. **Decreto nº 10 de 07 de 7 de novembro de 1891**.

MARCÍLIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá, SECS, 1963.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso**. 13 de maio de 1893. Cuiabá. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. Contexto, São Paulo, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

SAVIANI, Demerval. ALMEIDA, Jane Soares de. SOUZA, Rosa Fátima de. ALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2 Ed. Campinas, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. SAVIANI, Demerval. ALMEIDA, Jane Soares de. ALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2 Ed. Campinas, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo, Ática, 2007.

SALIR DEL CLOSET DE LA PEDAGOGÍA: PRÁCTICAS: DE/FORMATIVAS DE LA OTRA EDUCACIÓN

Selen Catalina Arango Rodríguez¹

Introdução

El interior de un closet hace parte de los lugares donde tienen su reino las ropas y los objetos personales. El closet es el objeto que representa el binario intimidad/público: conserva nuestros recuerdos, trajes y zapatos para salir a la calle, y se encuentra ubicado en nuestro cuarto. Por lo general, los armarios personales no están “ordenados” sino que responden a una disposición personal. A primera vista se encontrarán los objetos que más se usan y abajo los que ensucian la ropa—como los zapatos- o las cosas menos relevantes.

En nuestras sociedades contemporáneas aparece la expresión popular: salir del closet para nombrar a los hombres que un día declaran ser homosexuales luego de que su socialización de género fuese relacionada como heterosexual por sus parejas, familiares y amistades. Esta frase, por lo tanto, tiene un fuerte componente peyorativo y de señalamiento de unas prácticas sexuales como ocultas y privadas: las homosexuales, las guardadas en el closet, y otras como aprobadas y revisadas, las exhibidas y cuidadas, propias de una cultura específica: la heteronormativa.

La cultura heteronormativa, para Berlant y Warner (1998) se interesa en defender la persistencia de la intimidad por fuera de los ámbitos político y público. La intimidad debe resguardarse adentro del closet debido a que nos encuentra con la identidad sexual y de género de las personas. De esta manera, la intimidad es un tabú y el closet para las problemáticas que hacen parte de la convivencia. Las

¹Poeta, Doctora en Pedagogía con orientación en estudios culturales y de género de la Universidad Nacional Autónoma de México, y Magíster en Educación con énfasis en formación de maestros y Licenciada en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Investigadora del Grupo de Investigación FORMAPH de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y docente de la misma Universidad.

problemáticas como la pobreza, la homofobia, la lesbofobia, el racismo, el maltrato, la violencia de género, sexual, simbólica serán guardadas como normales y aceptables en los closet de la casa, de la calle, del trabajo y de las aulas; son “íntimas” y no de incumbencia pública. Con esto quiere decirse que la cultura heteronormativa se ha apropiado positivamente de la intimidad y la ha despojado de su carga política y social pues no es un tema que pueda abordarse.

Así la expresión salir del closet agradece las diferencias/disidencias sexuales y de género y es otra de las estrategias de la cultura heteronormativa que acciona en la socialización de género (mostrar públicamente una sexualidad guardada solo para la intimidad) a través de unas prácticas pedagógicas. Estas prácticas son visibles tanto en las instituciones normalmente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, como lo son la Escuela y la Universidad y en cada uno de los espacios donde nos relacionamos con nosotras mismas, esto es, los espacios íntimos por excelencia: nuestra habitación, nuestro reflejo en el espejo, nuestras emociones y afectos.

De manera que las prácticas de la cultura heteronormativa sí son políticas y públicas, y no privadas como ella misma intenta reafirmar. Es claro que la sexualidad no sucede cuando estamos en la cama con el otro, sino en instancias que son públicas, constantemente verificadas y arbitradas con expresiones como “Salió del closet” o “Enderezaré a esa mujer”.

En las siguientes líneas propongo una estrategia, al interior de la pedagogía, que funcione como una espalda y que bordeé las ya descritas de la cultura heteronormativa. Mi propuesta es salir del closet de la pedagogía. Usar positivamente esta expresión para considerar que las bases epistemológicas de la pedagogía tienen como urgencia incluir una noción de sexualidad que atravesase no sólo los cuerpos del aula (de quienes enseñan y de quienes aprenden) sino todas las instancias donde nos las vemos con nosotras mismas como pedagogas.

Eve Kosofsky Sedgwick (1998) en *Epistemología del armario* nos propone hacernos cargo de aspectos transformativos de los textos en nuestros cuerpos y entenderlos como rupturas, esto es, situarlos en circunstancias institucionales concretas. En consecuencia, al abrir el closet de la pedagogía nos encontramos con objetos que han sido escondidos en su esquina menos visible. Uno de ellos es su intervención en el desarrollo de las naciones.

Las naciones, tal y como las conocemos ahora, son el resultado de un proyecto educativo moderno. En sus bases se encuentran prescripciones acerca de cómo deben ser sus ciudadanos. Estas narrativas, las aprendemos en nuestras familias y espacios de socialización. Una narrativa que se extendió en la configuración de varias de las naciones latinoamericanas es la idea de enseñar en los hogares la siguiente relación mujer-madre y la mujer-esposa/ virgen María (SOMMER, 2004); mujer-soltera y mujer-independiente/ mujer-callejera, mujer-prostituta.

Estas historias, a su vez, postularon directrices para enseñar formas de acercamiento a la realidad más científicas y confiables. En el siglo XIX, la intención era muy clara: otorgarle estatus epistemológicos a las disciplinas a través de estrategias de jerarquización donde se distribuye el conocimiento y se separa de aquél que no cumple las siguientes condiciones de razón: naturalización de unas verdades a través de la precisión del método científico encargado de demostrarlas y la creación de un sujeto autónomo, científico y humanista capaz de desarrollar tal proyecto.

Aquellas disciplinas que hacen parte de esa episteme moderna son: la medicina, la pedagogía, la biología, la economía y la lingüística. Cada una se encargará de un elemento fundamental de tal proyecto: la medicina y la biología darán las pautas para limpiar las ciudades y hacerlas más asépticas de las plagas y enfermedades, a la vez que otorga las pautas para procurar una raza blanca, inteligente y capaz. La economía se encargará del ámbito laboral y la lingüística de estudiar el lenguaje como una capacidad humana que nos diferencia de los animales.

Por su parte, la Pedagogía moderna se encargará de disciplinar a los cuerpos y de educar a los individuos para que con su fuerza de trabajo construyan una sociedad en la que algunos tienen privilegios en razón de sus ingresos económicos. Desde una mirada antropológico pedagógica, los ideales de formación son imágenes de mujer y de hombre a formar dispersas en los discursos que circulan en una determinada época en tanto remiten al

[...] cúmulo de símbolos colectivos que todos los miembros de una sociedad conocen, [donde] se halla disponible un repertorio de imágenes con el que visualizamos una completa

representación de la realidad social y del paisaje político de la sociedad, el repertorio mediante el cual podemos interpretar estas imágenes y gracias al cual recibimos interpretaciones (SCHEUERL, 1985, p.19).

En la actualidad ¿cuáles son los ideales vigentes? Los hombres deben estudiar una profesión, luego ser exitosos en su trabajo, abastecer el hogar si están casados o ser buenos amantes si son solteros. Las mujeres deben ser lo anterior más cuidar su imagen pública pues aún se les exige coherencia tanto en el hogar, la calle y lugares de trabajo. Estos ideales se transmiten mediante relatos que tenemos que ver y escuchar todos los días; por ejemplo en la televisión mediante comerciales, telenovelas y programas de concurso. Al ser relatos, estos ideales son imaginados para mantener la idea de nación: todos somos iguales (BHABHA, 2006). A grandes rasgos, estos ideales parecen ser normales pero ¿qué sucede con quienes no se definen como hombres o mujeres? ¿en dónde y cómo se aprenden estos ideales?

Los preceptos con los cuales han sido formados los/as maestros/as aún son modernos y desarrollados bajo perspectivas generales, que evaden las coordenadas de sexo, género y raza (HARAWAY, 1995). Varios de los pregrados dedicados a la formación de maestros/as no abordan pedagogos/as americanos/as y mucho menos las anteriores coordenadas. Esta omisión hace que pocos maestros/as sitúen el campo conceptual de la pedagogía y desconozcan la tradición pedagógica de sus contextos de formación. Parece que nos hemos quedado vistiendo trajes imaginados, incoloros y sin género que no se ajustan a nuestros cuerpos y realidades. Además de este vacío se encuentra la poca reflexión acerca de las maneras como hemos sido formados/as, la tarea más importante de quien se dedica a enseñarle algo a otros.

Salir del closet implica la tarea de reflexionar. Una manera es mediante el reconocimiento de posibles escenarios y contextos en donde también sucede la formación además de la escuela. Si las narrativas nacionales fueron capaces de contener los ideales de formación y construyeron un gran armario para esconder en él todo aquello que no hace parte de los relatos porque es abyecto, anormal y degenerado, ¿porqué no salir de ese armario con otras narrativas?

La capacidad narrativa de los sujetos plantea una crítica al modelo de

formación lineal. No es gratuito que en la actualidad la investigación biográfico narrativa en educación trate de ayudarnos a desnaturalizar los mecanismos a través de los cuales narramos nuestras vidas (DELORY-MOMBERGER, 2009; BRUNER, 2000). Y que los estudios de género rescaten los escritos del yo y otras prácticas donde el sujeto vuelve texto algunos fragmentos de su vida para tratar de considerar su constitución. Aún más: no resulta del azar que una pedagogía feminista (PÉREZ-BUSTOS, 2014; OCHOA, 2008; KOROL, 2007) en la actualidad dirija su atención no tanto a los problemas de la pedagogía crítica basados en el empoderamiento de los/as estudiantes (ELLSWORTH, 1999), sino a otros problemas que antes habían sido de poco interés como lo es la dimensión afectiva, corporal y biográfico-narrativa de los sujetos que durante toda su existencia están abocados a instancias educativas: la escuela, la familia, el tránsito, los sistemas (de salud, judiciales, económicos) del Estado, las relaciones interpersonales (el amor, la amistad, el odio), la muerte, entre otros.

Las prácticas de la cultura heteronormativa, además de ser pedagógicas y hegemónicas, dejan un grado de margen de acción a los sujetos. La formación humana, además de ser una tarea que se le ha asignado a las familias y a las instituciones formales de la educación por los estados modernos, es un proceso que incluye momentos de transformación y de/formación.

La de/formación es la propuesta teórico-metodológica de la tesis doctoral *Narrarse a sí misma*: el sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los 80s (Arango, 2016); se escribe con una barra que nos indica que no estamos hablando de deformación, en un sentido llano que la vincula con el acabar con “la buena forma de algo”. En nuestros contextos latinoamericanos, cuándo decimos que algo ya no tiene la forma que tenía de antes, pronunciamos la palabra “deformado”; lo mismo hacen algunas personas cuándo se refieren a hombres que son homosexuales y dicen que son “degenerados”. Optar por la barra, es retornar las palabras a la frontera, a esos lugares transitorios donde nos conocemos mejor y aprendemos que la vida no es un camino lineal por el cual pasamos de un punto A a uno B. La barra es la huella visual que he encontrado para explicar que mi tesis intenta ir al otro lado del proyecto de formación, a su entrespacio, a esos espacios que la complementan y que no fueron tenidos en

cuenta como lo son las mujeres, las lesbianas, los homosexuales, los transexuales, y las personas que con su manera de habitar nuestros espacios sociales e íntimos, nos recuerdan que la identidad es un proceso que no llega a una esencia, sino que está marcado profundamente por continuas desidentificaciones y transformaciones.

De esta manera puede decirse que las prácticas de/formativas se caracterizan por ser des-generadas: en ellas no se puede diferenciar un formato sino una mezcla de diferentes géneros “como los artísticos y teóricos, géneros sexuales, culturas, etcétera” (LOZANO, 2010, p. 88), son hechas por un sujeto o un colectivo a partir de conocimientos sensibles (LOZANO, 2010), plurales, móviles y no dogmáticos que son producidos por cuerpos. Estos conocimientos van más allá de los límites que se imponen a través de discursos hegemónicos, fronteras encargadas de hacer el proceso de un reconocimiento de sí mismo como un acto de transformación. Estos conocimientos se encuentran situados en el más allá y habitan la liminaridad: “en el más allá reina un sentimiento de desorientación, una perturbación de la dirección: se trata de un movimiento exploratorio, incesante, que expresa tan bien la palabra francesa *au-delà*: aquí y allí, en todos lados, *fort/da*, de acá para allá, adelante y atrás”. (BHABHA 2002, citado por LOZANO, 2010, p. 24).

Están más allá de la disciplina y la normalidad: son indisciplinados². La indisciplina es un comportamiento indeseado por las prescripciones normativas alrededor de las formas de ver y de situarse. A veces un sujeto recibe el apelativo de inculto cuándo no ampara su discurso a través de una disciplina, esto es, no cita y no se ubica en un campo de conocimiento específico, más bien opta por una política de su ubicación dentro del discurso mismo, por una reflexión ante los impactos que conlleva sobre su experiencia. Si bien es necesaria la cita a autores/as en el discurso académico para la defensa de una postura en el saber, en el proceso

²Lozano (2010) para definir las nociones de indisciplina o indisciplina se apoya en Homes quien contrapone la interdisciplina que se practica en el discurso académico como a la indisciplina: La interdisciplina se practica en un “sistema combinatorio virtuoso que se limita a alimentar la maquinaria simbólica del capitalismo cognitivo, actuando como una especie de suplemento al movimiento perpetuo financiero” (p. 27), mientras que para la indisciplina es una forma de ser que emerge del “efecto indeseado de las revueltas antiautoritarias de la década de los 60, en el que el sujeto se somete a las solicitudes estéticas del mercado” (p. 27).

de situacionalidad y de reconocimiento del otro a través de las palabras, la cita se convierte en un recurso de la ubicación. La cita, en el caso de la indisciplina, apela a diferentes puntos de vista que no tenían puntos de convergencia.

¿Cuáles son los registros de las prácticas de/formativas?

Los registros de las prácticas de/formativas son efímeros en tanto el sujeto pocas veces es consciente de ellas. Sin embargo, la literatura –ese gran archivo de la condición humana– ha registrado varias ellas; de manera más específica, los géneros prófugos³ donde el sujeto retoma elementos de su vida y los vuelve ficción para mirarse desde otra perspectiva. Autoras y autores se agachan en su presente para mirar las cicatrices de sus rodillas, para hacer inventario de su existencia. Ya no se vale recurrir a argumentos donde la pena y el dolor son castigo –como en la escritura confesional del siglo XV– sino usar el dolor como el lugar desde donde se escribe⁴. Volver letra lo que antes era carne, intimidad.

Realizar una crítica de las narrativas de formación y de de/formación ayuda a comprender la crisis en las formas como se ha producido conocimiento acerca de la formación de los sujetos al interior de la pedagogía.

Elaborar una crítica alrededor de los discursos que acerca de la formación se encuentran disponibles en la literatura escrita por sujetos por fuera de los ideales de formación lleva a un des/encuentro con las imágenes que estos

³Los géneros prófugos son cartas, testimonios, autobiografías que se “[...] se caracterizan por tener orígenes debatibles y categorizaciones variadas o difícil de estipular con limpieza. La emergencia de estrategias narrativas y de adopción de voz y autoridad a partir de estos géneros representa el cuestionamiento a los cánones y convenciones que tradicionalmente habían despreciado o considerado como la menor dicha producción narrativa, lejos de poder acceder a la categoría de “obra maestra”. Las feministas “de color” y las feministas lesbianas, principalmente, usaron este medio para articular sus diferencias, inscribir sus voces y producir teoría a partir de la exclusión”. Belausteguigoitia, Marisa & Mingo, Araceli.(1999). Géneros prófugos. Feminismo y educación, México: Paidós, 1999, p. 94.

⁴A las pedagogas feministas de color les debemos mucho acerca de la relación entre afectos, emociones y pedagogía. Tanto Audre Lorde y bell hooks, también poetas, se dedicaron a estudiar la relación entre emociones y aula. De Lorde recomendando la lectura de su texto “The uses of anger. Women responding to racism”. En Sister Outsider. Freedom: The crossing press, 1986: 124-133, y de bell hooks, “Abrazar el cambio. La docencia en un mundo intercultural” que aparece en su libro Teaching to trasgreer. Education as the Practice of Freedom.

discursos produjeron, a una desidentificación con las imágenes clásicas de lo que deben ser las personas.

Considerações

La pedagogía en la actualidad ha hecho este giro. Como lugar donde se investiga y se reflexiona acerca de la formación humana, ha vuelto al suelo y a mirar desde abajo. Las iniciativas de la pedagogía radical y de la feminista que se deslindan de la pedagogía crítica son muestra de este giro. A su vez, el marcado interés de las instancias culturales en pensar pedagógicamente sus propuestas es otro impacto.

Para terminar quiero cerrar el armario de la pedagogía moderna con la siguiente propuesta: ¿Por qué no una pedagogía que actúe como crítica, como una de/formación de los saberes, de las ideas heterocentradas acerca de los sujetos en unos contextos específicos? ¿Por qué quienes somos pedagogos/as necesitamos reconocer que los sujetos se forman en instancias donde son regulados por prácticas discursivas pero también no discursivas como el silencio, las emociones, los excesos del cuerpo: lágrimas, sudor, y sangre? ¿Acaso este cambio en la formación de pedagogas y de pedagogos no ayudará a que se recobre la confianza en nuestro oficio? ¿O tal vez con este giro iniciemos el proceso para acabar con la idea moderna de la escuela, encierro y silencio, y sacar del armario, finalmente, una escuela expansiva, inclusiva y participativa?

Referências

ARANGO RODRÍGUEZ, Selen. **Narrarse a sí misma: el sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los 80s.** Tesis para optar al título de Doctora en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

BHABHA, Hommi. **Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna.** En: *Naciones literarias*. ROMERO, Diego. (pp. 69-112). Barcelona: Anthopos Editorial, 2006.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa & MINGO, Araceli. **Géneros prófugos. Feminismo y educación**, México, Paidós, 1999.

BERLANT, Laurent y WARNER, Michael. **Sex in public**. *Critical Inquiry*, Vol. 24. No. 2. Intimacy, pp. 281-288, 1998.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid, Visor, Col. Aprendizaje, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, y CLACSO Coediciones, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. **2. ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica**. En: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa, y MINGO, Araceli (Edits). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. (pp. 55-88) México, Paidós, 1999.

HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York, Routledge, 1994.

KOROL, Claudia. **Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular**. Argentina: Editorial El Colectivo, 2007.

LORDE, Audre. **The uses of anger. Women responding to racism**. En: *Sister Outsider: Freedom: The crossing press*, pp. 124-133, 1986.

PÉREZ-BUSTOS. **Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2014.

OCHOA, Luz Maceira. **El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta**. Ciudad de México, El Colegio de México, 2008.

SCHEUERL, Hans. **Antropología Pedagógica**. Barcelona, Herder, 1985.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Teresa Bladé Acosta (Trad.) **Epistemología del armario**. Barcelona, Liberduplex, S.A, 1998.

SOMMER, Doris. **Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina**. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 2004.

O território das regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras representa para nós um campo vasto de atividades educacionais que articulam ensino, pesquisa e extensão como campo indissociável em nosso ofício diário de profissionais da educação brasileira.

Os textos que compõem essa obra resultam das atividades de pesquisa que pesquisadoras e pesquisadores desenvolvem em suas Redes e Grupos de Pesquisas e Estudos: Rede de investigación Cultura, Sociedad y Política en el Caribe Colombiano adscrito al Instituto Internacional de Estudios del Caribe; Rede de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica – FORMAPH; Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero-GPHEG (UFMT); Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural – GPHER (UFU); Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM (UNIR); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ (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 Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT (IFMT), 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.



978-85-327-0625-6

The logo for EduUFMT Digital. It features a stylized graphic of a sun or a rising sun above the text "EduUFMT" in a bold, serif font, with "DIGITAL" in a smaller, sans-serif font below it.

EduUFMT
DIGITAL