

EDUCAÇÃO NO CERRADO E NA AMAZÔNIA:

HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

César Evangelista Fernandes Bressanin

José Maria Baldino

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

(Organizadores)



Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO NO CERRADO E
NA AMAZÔNIA:
HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA
EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS**



Pedro & João
editores

César Evangelista Fernandes Bressanin
José Maria Baldino
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO NO CERRADO E
NA AMAZÔNIA:
HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA
EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS**

PPGE-PUC/GO

*Diretório Grupo de Pesquisa “Educação, história, memória e
cultura em diferentes espaços sociais-Histedbr”*




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

César Evangelista Fernandes Bressanin; José Maria Baldino; Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida [Orgs.]

Educação no Cerrado e na Amazônia: história, memória e cultura em diferentes espaços sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 490p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-719-0 [Impresso]

978-65-5869-720-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558697206

1. Educação no Cerrado. 2. Educação na Amazônia. 3. Culturas. 4. Espaços sociais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

PREFÁCIO

Prefaciador... é preparar o outro para deliciar das leituras... poemas, músicas, conhecimentos e saberes diferenciados!

Prefaciador... é ter o privilégio da leitura primeira, da modelagem de uma obra de arte para apresentar aos amantes da leitura ou à comunidade acadêmica e científica! Por isso, sou muito grata pelo convite de tamanha grandeza e responsabilidade.

Vejo este livro como um tesouro recheado de reflexões, achados e saberes, que são frutos de pesquisas e buscas dos autores que o compõe. Cada capítulo aqui produzido é uma nova sensação de aprendizagem, de revestir-se de infinitas possibilidades de diálogo, com os mais diferentes saberes.

Afinal, são resultados de olhares atentos dos pesquisadores que se debruçaram sobre temáticas do nosso cotidiano, ricos de histórias, memórias e manifestações socioculturais, em diferentes espaços sociais. Estas fazem interfaces com a educação, fazendo com que nos unamos com o sentido de ampliar as produções acadêmicas e científicas em compromisso com a sociedade.

Os textos registrados neste livro contribuem para a construção da história, na representação da vida presente e do passado, e abrem perspectivas para o futuro dos seres humanos, num determinado período e espaço. Tempo este em que se pode pesquisar, registrar as mudanças e ações permanentes desenvolvidas na sociedade dos homens.

Portanto, a história é uma grande contributiva pela preservação dos fatos, no repasse das facetas que a memória consegue gravar, dentro da infinidade de situações do cenário humano. Ela colabora para desvendar diferentes dimensões que envolvem os fatos, para que a perigosa "história única" não exclua tantas verdades, ou mesmo, incorra no erro de deixar incompleta a nossa compreensão sobre algo, alguém ou algum acontecimento.

Para muitos autores da nova história, em razão da conexão entre os fatos, tudo tem uma história, porque existem outros tipos de histórias. Bloch (2001, p. 79), também acreditava que tudo produzido pelo homem era testemunho de sua existência. Nesse sentido, a corrente da nova história nos permitiu a possibilidade de compreender a história por diversas matrizes, óticas diferentes, constituídas a partir da compreensão de si e das narrativas construídas no decorrer do processo histórico.

Segundo a autora Chimamanda (2019) insistir numa única face de uma narrativa, significa negligenciar e tornar superficiais experiências complexas e tão ricas em detalhes. Isso inevitavelmente cria estereótipos e incompletudes. A história pode ressaltar modos de viver, costumes, expressões artísticas, culinárias, músicas cantadas e dançadas pelo povo de um lugar, comunidade ou região. Contudo a história poderá também negligenciar manifestações, dependendo do poder e objetivos de quem a escreve. São estes fatos, danças, rezas que ficam registradas desde nossa infância, em um lugarzinho do nosso ser chamado Memória.

O que entendemos por Memória? Uma capacidade humana de registrar, recordar e relatar, um passado vivido que pode ser retransmitido para outros sujeitos. Para o autor Thompson (1998, p. 57), a memória “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas”, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado.

Segundo Ricoeur (2007) é a partir da memória que garantimos que algo ocorreu antes de formarmos a lembrança e que as representações do passado foram realizadas justamente pela memória.

Mediante estas conceituações, insistimos em dizer que não tem como pensar a educação em um país de tamanha dimensão, sem o auxílio da história e das representações culturais vividas pelos mais diferentes seres humanos. Pois são elas, a história, cultura e os processos educativos que ficam cravados de memórias, que nos

levam a conhecer e compreender os fatos e fenômenos, ocorridos nas comunidades de norte a Sul do imenso Brasil.

A abrangência dos capítulos aqui escritos, partem da Amazônia ao cerrado. E o que dizer da Educação ocorrida nessas áreas? Uma Educação que utilize a “aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”, desenvolvidos em espaços sociais. Estes, são compreendidos como “espaços multidimensionais onde as relações sociais são realmente efetivadas”. Espaços tão peculiares quanto a territorialidade, processos educativos, grupos identitários da mesma origem, que possuem suas especificidades, enfim, políticas e cultura vivenciadas pelo diversificado povo brasileiro.

Se formos ao encontro da territorialidade, vamos encontrar o cerrado brasileiro, que fisicamente, se estende por vários estados diferentes, fazendo fronteira com a Amazônia, possuidor de uma variedade de tipos de solo, clima e relevo. Portanto, extremamente importante pelo seu “bioma que conta com uma vegetação bastante diversificada, com formas campestres e formações florestais densas”. O cerrado abrange “um território de 1,5 milhão de km² e engloba quatro estados do Brasil Central (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), além de Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Tocantins, Bahia, Maranhão e Piauí.

Sua grande biodiversidade atrai muitos olhares tanto da comunidade científica, de turistas e, sobretudo, dos empresários que a todo custo, ensinam as privatizações de espaços coletivos, onde desenvolvem uma “pecuária extensiva de baixa tecnologia” e avançam no desmatamento das áreas prejudicando o solo. Hoje são grandes as áreas de plantações de soja, milho, sorgo e outros cereais, em consequência, temos o ressecamento das fontes naturais de águas, causando a extinção dos grandes mananciais que abastecem as grandes bacias hidrográficas do país e o empobrecimento do solo.

Por outro lado, está a Amazônia considerada a região de maior biodiversidade do planeta. Ocupa no Brasil 49,29% do seu território, é composto por nove estados e 772 municípios. Território

brasileiro que agrega áreas de outros países. Possuidor de um rico ecossistema, onde está a maior floresta tropical do mundo, e maior bacia hidrográfica do planeta, além de uma flora constituída por árvores, ervas, arbustos, lianas e trepadeiras. Em termos de habitação possui aproximadamente, 33 milhões de habitantes, incluindo cerca 1,6 milhão de indígenas. Diante de toda esta riqueza, a Amazônia tem sido um dos territórios mais devastados nos últimos 50 anos.

Eis uma das nossas questões: por que tantas ameaças e devastações a esses territórios tão importantes para o planeta? E suas populações, como estão vivendo e sobrevivendo estes impactos, exclusões, mandonismos e privilégios que uma minoria impõe ao coletivo? Certamente as preocupações com o meio ambiente e ecossistema tocam em diversos outros temas relacionados como a educação, o direito de cidadania o respeito pelo universo e a humanidade. Onde está sua população, como entender sua forma de viver, de ser educado? A Educação para a cidadania, para a conscientização política quem sabe, fortaleceria uma luta pelo patrimônio do coletivo, pelos direitos dos cidadãos brasileiros.

Nesta obra, organizada em duas sessões: *Educação, história, memória e cultura no cerrado e na Amazônia* e *Educação, História, memória e cultura em diferentes espaços sociais*, você conhecerá discussões importantes dos encaminhamentos didáticos e pedagógicos na apropriação de novos saberes, diferentes movimentos políticos, vividos nesse grandioso território, que retrata as mais diversificadas experiências com instituições religiosas, com áreas da saúde, educação e relações étnico-raciais, práticas pedagógicas dos docentes, poemas dos seus escritores.

É uma obra que envolve comunidades sertanejas do cerrado, povos indígenas, atuações dos políticos coronéis de séculos passados, das manifestações culturais das comunidades quilombolas, orientações curriculares de história, o os caminhos do acesso e permanência de deficientes na educação superior, cultura escolar das classes multisseriadas rurais, abordagem multicultural e questões da atualidade como a reconfiguração do espaço escolar

contemporâneo e o enfrentamento da educação no período da pandemia.

Merecem os parabéns a todos os autores que escreveram e estão deixando registrado nesse livro, seus pensamentos repletos de leituras, vivências, conhecimentos, análises dos resultados de suas pesquisas, formas de resistências para o momento histórico presente e para as futuras gerações. Com certeza é uma obra sonhada por muitos, afinal, quando sonhamos em grupo, os conhecimentos se edificam e se tornam pontes construídas para estabelecer novos diálogos permanentes e profícuos. Os textos deste livro são importantes contribuições para os educadores, para a Educação e para a cidadania de nossa sociedade.

Prof. Dra. Magda Suely Pereira Costa
Arraias - TO, dezembro de 2021

APRESENTAÇÃO

O presente livro que o leitor tem em suas mãos, intitulado *“Educação no Cerrado e na Amazônia: história, memória e cultura em diferentes espaços sociais”*, integra a linha editorial do Diretório/Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais-HISTEDBR” (EHMCES), cadastrado junto à CAPES, à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Como as demais obras já publicadas pelo Diretório EHMCS, este livro resulta da considerável diversidade de estudos e pesquisas de estudantes, professores e pesquisadores com experiências significativas em pesquisas históricas e educacionais na vasta região territorial e social que compreende os biomas do Cerrado e da Amazônia.

As produções investigativas estão organizadas em duas seções e totalizam vinte e dois capítulos que se apresentam como fragmentos da imensurável riqueza do panorama da História da Educação em cenários pontuais do “Sertão Serrado”, como expressou o Documentário da Comissão Pastoral da Terra de 2016, e da Amazônia Legal (SOUZA, 2010).

A primeira seção “EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA NO CERRADO E NA AMAZÔNIA” engloba dezesseis capítulos que abordam interessantes temáticas e tecem um mosaico de investigações que adentram o campo das instituições escolares, do currículo, dos manuais didáticos, da educação escolar indígena e quilombola, da cultura escolar, da poesia, das relações étnico-raciais, das populações sertanejas do Cerrado e da Amazônia e suas respectivas culturas.

Compõe esta primeira seção o Capítulo 1 “PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO NORTE DE GOIÁS NOS PRIMÓRDIOS REPUBLICANOS” de autoria de Benvinda Barros

Dourado (UFT); o Capítulo 2 “ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL: MANUAL DIDÁTICO COMO PRÁTICA DE LEITURA E FORMA DE APROPRIAÇÃO DE NOVOS SABERES PEDAGÓGICOS NO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG, 1932 A 1946” de autoria de Adilour Nery Souto, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Sirlene Cristina de Souza, ambos da UFU; o Capítulo 3 de autoria das pesquisadoras da UFMT, Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes e Elizabeth Figueiredo de Sá intitulada-se “GRUPO ESCOLAR DE POCONÉ (1912-1916): NA CONTRAMÃO DO MODELO REPUBLICANO”.

Na continuidade da seção, Daniele Gonçalves Lisbôa Gross, Jackson Carlos da Silva, José Maria Baldino e Ângela Roberta Felipe Campos, ambos da PUC-GO, apresentam o Capítulo 4 “CULTURA INDÍGENA, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O OLHAR DOCENTE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”. O Capítulo 5 “A EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO COLÉGIO MARIA AUXILIADORA DO COXIPÓ DA PONTE - CUIABÁ/MT (1917-1939)” é assinado por Roberto Costa Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá, filiados à UFMT. “A REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DAS ETNIAS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS” é o Capítulo 6 de autoria de Kaio Almeida Alencar, Daniele Gonçalves Lisbôa Gross, Jackson Carlos da Silva e Ângela Roberta Felipe Campos

Na sequência, as professoras pesquisadoras da UFT, Benvinda Barros Dourado e Regina Célia Padovan, assinam o Capítulo 7 “CORONELISMO E EDUCAÇÃO NO NORTE DE GOIÁS ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX”. Rosângela Soares de A. Ribeiro, Marta Bonach e Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida, da PUC-GO, escreveram o Capítulo 8 “O MUNDO POÉTICO DE CORA CORALINA: A EDUCAÇÃO NO CERRADO GOIANO”.

Maximiliano Gonçalves da Costa (UFG) assina do Capítulo 9 “A FUNDAÇÃO DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE GOIÂNIA E OS CURSOS DE ENFERMAGEM, FARMÁCIA E ODONTOLOGIA”. Configurando a diversidade do território do cerrado goiano, os autores Clerismar Aparecido Longo, Fabiana

Ferreira dos Santos Carvalho e Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro, da PUC-GO, apresentam o Capítulo 10 “A COMUNIDADE QUILOMBOLA MESQUITA NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ALEIXO PEREIRA BRAGA I”.

“HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE” compõe o Capítulo 11 assinado por Paulo Eduardo Silva Galvão e Celeida Maria Costa de Souza e Silva, ambos da UCDB. O Capítulo 12 intitulado de “NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA VACA PRETA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA INAUGURAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR EM COMUNIDADES SERTANEJAS DO MUNICÍPIO DE CÔNEGO MARINHO/MG/BRASIL EM MEADOS DO SÉCULO XX” é de autoria de Ramiro Esdras Carneiro Batista, Denise Aparecida Franco Abreu e Denise Corrêa de Alkmim Falcão. O Capítulo 13 é assinado por Alcenir Seixas dos Santos e por Carlos Augusto Conte Sanches e intitula-se “A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAPARA O TRABALHO DOCENTE NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS”.

Fechando a primeira seção, o Capítulo 14 “A IMAGEM SÊMICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A CULTURA NA RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO” é de autoria de Junior César Ferreira de Castro, da SEDUC-GO. César Evangelista Fernandes Bressanin e Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida assinam o Capítulo 15 “EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS: INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOMINICANAS DE MONTEILS NA AMAZÔNIA”. As pesquisadoras do IFMT, Leidiane Gomes de Souza e Edna Pereira do Santos Ferreira escrevem no Capítulo 16 sobre “AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O CONTEXTO MATO-GROSSENSE”.

A segunda seção “EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS” apresenta seis capítulos que desenvolvem estudos, pesquisas e escritos com temáticas que elucidam reflexões, práticas e saberes diversos. O Capítulo 17 “PROFESSORES EXPERTS QUE QUEREM ENSINAR E ALUNOS INTERESSADOS: SOLUÇÕES SIMPLES PARA O NOVO SÉCULO” é de autoria de Allan Alves Ferreira, da Secretaria de Educação do GDF. As pesquisadoras Nívea Oliveira Couto de Jesus e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, da PUC-GO, assinam o Capítulo 18 “A CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES MULTISSERIADAS RURAIS”. “ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ROMANCE “A TERRA E AS CARABINAS” REPRESENTAÇÕES E SENSIBILIDADES” é o título do Capítulo 19 de autoria de Ginegleyson Amorim da Costa, da PUC-GO.

Na sequência, o Capítulo 20 aborda a “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/2003: DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL” o qual tem como autores Giselda Shirley da Silva, Vandeir José da Silva e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib. “CAIXA DE PERGUNTAS: RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA” assinado por Fernanda Souza da Silva, Isabella Kethuly Spindola Firmino e Tiago Mota da Silva é o Capítulo 21. Priscilla Barros da Silva, professora da rede municipal de Goiânia, assina o Capítulo 22 intitulado “PERSEVERAR E ESPERANÇAR: SUBJETIVIDADES DAS DOCENTES NO PERÍODO DA PANDEMIA”.

Esperamos que as páginas subsequentes sejam enriquecedoras para o leitor como foi para os Organizadores deste livro. Em cada capítulo um pouco do Cerrado ou da Amazônia, da Educação, da História e da Cultura de duas regiões marcantes de nosso Brasil. Sobressaem suas gentes, suas paisagens e encantos, seus costumes e tradições, suas culinárias, suas instituições educativas e diversidade, mas sobressaem também suas contradições expressas pelas agressões, desmatamentos e desmandos em razão da ganância e da espoliação provocada pelo avanço sem limites do

capital não favorecendo a harmonia, preservação e sustentabilidade ambiental, social, cultural, enfim, Humana.

Boa leitura!

Prof. Dr. César Evangelista Fernandes Bressanin

Prof. Dr. José Maria Baldino

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

(Organizadores)

SUMÁRIO

PRIMEIRA SEÇÃO

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA NO CERRADO E NA AMAZÔNIA

CAPÍTULO 1	25
PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO NORTE DE GOIÁS NOS PRIMÓRDIOS REPUBLICANOS Benvinda Barros Dourado	
CAPÍTULO 2	47
ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL: MANUAL DIDÁTICO COMO PRÁTICA DE LEITURA E FORMA DE APROPRIAÇÃO DE NOVOS SABERES PEDAGÓGICOS NO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG, 1932 A 1946. Adilour Nery Souto Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro Sirlene Cristina de Souza	
CAPÍTULO 3	67
GRUPO ESCOLAR DE POCONÉ (1912-1916): NA CONTRAMÃO DO MODELO REPUBLICANO Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes Elizabeth Figueiredo de Sá	
CAPÍTULO 4	85
CULTURA INDÍGENA, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O OLHAR DOCENTE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Daniele Gonçalves Lisbôa Gross Jackson Carlos da Silva José Maria Baldino Ângela Roberta Felipe Campos	

CAPÍTULO 5 A EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO COLÉGIO MARIA AUXILIADORA DO COXIPÓ DA PONTE - CUIABÁ/MT (1917-1939) Roberto Costa Silva Elizabeth Figueiredo de Sá	107
CAPÍTULO 6 A REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DAS ETNIAS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS Kaio Almeida Alencar Daniele Gonçalves Lisbôa Gross Jackson Carlos da Silva Ângela Roberta Felipe Campos	125
CAPÍTULO 7 CORONELISMO E EDUCAÇÃO NO NORTE DE GOIÁS ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX Benvinda Barros Dourado Regina Célia Padovan	147
CAPÍTULO 8 O MUNDO POÉTICO DE CORA CORALINA: A EDUCAÇÃO NO CERRADO GOIANO Rosângela Soares de A. Ribeiro Marta Bonach Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida	169
CAPÍTULO 9 A FUNDAÇÃO DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE GOIÂNIA E OS CURSOS DE ENFERMAGEM, FARMÁCIA E ODONTOLOGIA Maximiliano Gonçalves da Costa	183

CAPÍTULO 10	213
A COMUNIDADE QUILOMBOLA MESQUITA NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ALEIXO PEREIRA BRAGA I Clerismar Aparecido Longo Fabiana Ferreira dos Santos Carvalho Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro	
CAPÍTULO 11	229
HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE Paulo Eduardo Silva Galvão Celeida Maria Costa de Souza e Silva	
CAPÍTULO 12	249
NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA VACA PRETA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA INAUGURAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR EM COMUNIDADES SERTANEJAS DO MUNICÍPIO DE CÔNEGO MARINHO/MG/BRASIL – EM MEADOS DO SÉCULO XX Ramiro Esdras Carneiro Batista Denise Aparecida Franco Abreu Denise Corrêa de Alkmim Falcã	
CAPÍTULO 13	267
A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA O TRABALHO DOCENTE NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS Alcenir Seixas dos Santos Carlos Augusto Conte Sanches	

CAPÍTULO 14 285
A IMAGEM SÊMICA DA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A CULTURA
NA RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
CONTEMPORÂNEO
Junior César Ferreira de Castro

CAPÍTULO 15 309
EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS: INSTITUIÇÕES
ESCOLARES DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS
DOMINICANAS DE MONTEILS NA AMAZÔNIA
César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida

CAPÍTULO 16 339
AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MATO GROSSO
NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O CURRÍCULO DE
HISTÓRIA E O CONTEXTO MATO-GROSSENSE
Leidiane Gomes de Souza
Edna Pereira do Santos Ferreira

SEGUNDA SEÇÃO

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

CAPÍTULO 17 363
PROFESSORES EXPERTS QUE QUEREM ENSINAR E
ALUNOS INTERESSADOS: SOLUÇÕES SIMPLES PARA
O NOVO SÉCULO
Allan Alves Ferreira

CAPÍTULO 18 385
A CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES
MULTISSERIADAS RURAIS
Nívea Oliveira Couto de Jesus
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

CAPÍTULO 19	405
ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ROMANCE “A TERRA E AS CARABINAS” REPRESENTAÇÕES E SENSIBILIDADES	
Ginegleyson Amorim da Costa	
CAPÍTULO 20	423
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/2003: DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL	
Giselda Shirley da Silva	
Vandeir José da Silva	
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	
CAPÍTULO 21	445
CAIXA DE PERGUNTAS: RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA	
Fernanda Souza da Silva	
Isabella Kethuly Spindola Firmino	
Tiago Mota da Silva	
CAPÍTULO 22	463
PERSEVERAR E ESPERANÇAR: SUBJETIVIDADES DAS DOCENTES NO PERÍODO DA PANDEMIA	
Priscilla Barros da Silva	
SOBRE A CAPA	479
SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES	481

PRIMEIRA SEÇÃO

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA NO CERRADO E NA AMAZÔNIA

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO SERTÃO DO NORTE DE GOIÁS NOS PRIMÓRDIOS REPUBLICANOS

Benvinda Barros Dourado

1. Introdução

A instauração da República no Brasil se deu no bojo de um cenário de discussões/transformações econômicas, sociais e políticas que vinham ocorrendo, principalmente, nas últimas décadas do século XIX. No entanto, Silva (2005), pondera que essas transformações não ocorreram na mesma proporção em todos os estados brasileiros. Assim, no caso do Estado de Goiás, a autora supracitada, afirma que não ocorreram mudanças significativas nesse período, nem nas bases sobre as quais se assentava a economia goiana, nem na sua estrutura social.

Em se tratando da educação, a Primeira República caracterizou-se pela ausência de uma política nacional para o ensino primário, delegando aos estados e municípios a responsabilidade de organizar esse nível de ensino. Em Goiás, a exemplo do que ocorria em muitos estados brasileiros, os relatórios oficiais indicavam a insuficiência das condições de funcionamento e atendimento das instituições escolares. Esses problemas são tomados como desafios para o estado goiano no qual as instituições deveriam responder ao ideário de um país republicano que pleiteava alcançar os rumos do “progresso” e da “civilização”.

Este capítulo, busca traçar um panorama do ensino primário público no sertão da antiga região norte do Estado de Goiás (atual Tocantins), nos primórdios republicano. Traz como uma das

referências, embora com as suas peculiaridades, o município de Porto Nacional, localizado, no período temporal, na região em destaque.

Nessa direção faz-se necessário alguns recortes de leitura, que embora de forma breve, aborda temas pontuais dentro desse panorama, como: laicidade, obrigatoriedade, municipalização, estrutura física, material e organização pedagógica das escolas de ensino primário.

Para tanto, pautou-se numa abordagem histórica, por meio de um suporte bibliográfico e de fontes concernentes a temática, que possibilitaram o exercício dessa leitura inicial. Os documentos acessados para atender esse recorte temporal, são provenientes, principalmente, do Arquivo Histórico de Goiás, localizado na cidade de Goiânia.

2. Laicidade, obrigatoriedade e municipalização do ensino primário no Norte de Goiás

A chegada da República em Goiás não apresenta, de forma efetiva, mudanças significativas na educação. Essa realidade não é característica exclusiva do Estado de Goiás, como expressa Vieira e Freitas (2003, p. 69) citando Freire (1993): “liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização”. Em território goiano as escolas públicas primárias eram representadas, principalmente, por instituições isoladas, em prédios alugados e com um único professor.

Em cumprimento à Constituição Republicana de 1891, que deixou aos estados e, conseqüentemente, aos municípios, o encargo de organizar e oferecer a instrução pública primária, a Assembleia Legislativa de Goiás aprovou a Lei nº. 38, de 31 de julho de 1893, regulamentada pelo Decreto nº. 26, de 23 de dezembro do mesmo ano, publicada em 1894. Estabeleceu, assim, que o ensino primário público deveria ser gratuito, leigo e obrigatório.

No Brasil, logo após a Proclamação da República, em 1890, por meio do Decreto Federal 119 de 7 de janeiro deste mesmo ano, o Estado separou-se da Igreja e foi deliberado o caráter não religioso

para a escola pública. Portanto, em relação a laicidade do ensino primário, embora não tenha se apresentado de forma tão enfática na educação goiana, se fizeram sentir por meio de alguns atos governamentais. Por meio do Ofício Circular n.44, de 19 de fevereiro de 1890, o governador goiano proibiu o ensino do catecismo nas escolas públicas do Estado. Solicitou ao Inspetor de ensino do município de Porto Nacional, que cessassem as práticas abusivas dos frades nas escolas, com a finalidade de ministrar aos alunos o ensino religioso.

Conforme a mensagem do governador, deveria ser pregada a mais completa liberdade de culto, e o Ensino Religioso deveria estar a cargo dos professores de cada escola pública. Assim, o Inspetor de ensino em Porto Nacional, por meio do Ofício de 2 de abril do mesmo ano, em resposta, afirmou que os frades do convento da cidade nenhuma intervenção tinha realizado no ensino religioso das escolas locais (PORTO NACIONAL, cx. 05). No entanto, para além de se encontrar uma sociedade constituída pela sedimentação nos princípios religiosos católicos, esse fato refletiu-se em Porto Nacional, em especial, se considerar que a ordem dominicana havia instalado, a pouco tempo, o seu convento nessa cidade (1887) e com a chegada das freiras dominicanas (1904), elas assumiram a escolarização das meninas e, por conseguinte, o ensino Religioso. Contrariando, de alguma forma, as expectativas da política de laicidade do ensino público em Porto Nacional.

No que se refere à obrigatoriedade da escolaridade de 7 a 14 anos, previa-se que deveria ser garantida pela cobrança de multa aos chefes de família que não matriculassem a criança nessa idade em escolas públicas ou particulares ou, ainda, que não proporcionasse o ensino em casa (GOYAZ, 1893). Assim, pode-se tomar como ilustração dessa prerrogativa os atos do município do Duro (Dianópolis) que, pela Lei n.º. 2, de 1895, que orçava a receita e fixava a despesa do município, no parágrafo 1º do Artigo 1º diz que:

Imposto de 1.000,00 sobre cada pessoa que tiver consigo ou sobre seu poder, filho ou outra pessoa que criar do sexo masculino que estiver na idade de 8 a

16 anos, sem matricula-lo em aula pública ou dar-lhe instrução em aula particular onde se prove o aproveitamento por cada pessoa em cada m até que preencha ou satisfaça a exigência deste parágrafo [sic] (DIANÓPOLIS, cx. 04).

Todavia, por meio desta legislação, percebe-se que a preocupação precípua era com a educação para as crianças e adolescentes do sexo masculino, a partir de 8 anos de idade, tanto que no município do Duro, nesse período nem o poder público oferecia instrução para as meninas. Assim, a lei omite uma realidade social em que a maioria das famílias do norte de Goiás vive neste período, pois como cumprir esse preceito legal se falta escolas, professores qualificados e material escolar, em grande parte dos municípios dessa região?

A propaganda republicana trouxe também, engajada no seu modelo de organização do Estado, a exaltação da autonomia dos municípios, princípio este recorrente em muitos estados brasileiros. Em Goiás, este discurso fez-se presente na mensagem do seu primeiro presidente, o qual proferiu que “no regime republicano [...] impera o bom princípio da autonomia dos estados e municípios” (ALVES, 2007, p. 86). Nesse sentido, Alves (2007, 86), destaca que “o poder local, configurado na esfera dos municípios, constituiu a base de organização do estado republicano, especialmente nos estados mais distantes do poder central”. Assim, dentre outras situações presentes, em várias regiões brasileiras, as municipalidades tornaram-se lugar de controle das oligarquias estaduais.

Em nome dessa autonomia dos municípios goianos, foi atribuído a eles, a partir de 1893, a responsabilidade pelas escolas primárias. Contudo, foram diversas as dificuldades apresentadas pelos municípios para a implantação dessa Lei, que descentralizava o ensino primário. Em meio a muitas discussões em relação a essa descentralização do ensino, foi aprovada a Lei nº. 186, em 15 de agosto de 1898, a qual facultava aos municípios a responsabilidade de oferecer o nível de ensino primário. Em maio de 1899, portanto, quase um ano depois, sua execução continuava a passos lentos,

porque apenas sete municípios goianos haviam optado pela manutenção de suas Escolas Primárias.

Por meio da mensagem enviada ao Congresso do Estado, no dia 13 de maio de 1901, o presidente do Estado, Dr. Urbano Coelho de Gouvêa, insiste na municipalização do ensino. Ele cita a situação precária da instrução primária, e justifica, assim, a importância dos municípios assumirem esse nível de ensino. Diz ele:

Seria de vantagem que os municípios tomassem a seu cargo as escolas, porque com pequeno esforço e sem sacrifício, poderiam melhor remunerar e obter portanto, pessoas com predicados de preceptores, zelando assim da instrução da mocidade e preparando bons futuros cidadãos para seus municípios (GOUVÊA, 2003, p. 24).

Até aquele período, 11 municípios tinham aderido à municipalização e, por outro lado, na sua maioria, já tinham devolvido ao Estado a direção de suas escolas. Essa situação é criticada pelo Dr. Rodrigues Alves, uma vez que ele considera que faltava interesse das Câmaras Municipais em assumirem a educação de seus municípios:

Enquanto as Câmaras Municipais não dedicarem uma boa parte dos seus esforços a este mistir, não é de esperar que as escolas tenham a frequência desejada e que os professores se mostrem dedicados ao serviço. É este, entretanto, um dos mais úteis empreendimentos para atestar o zelo e interesse das municipalidades pelo bem de seus municípios *[sic]* (ALVES, 2003, p. 24).

Na verdade, se a situação financeira do Estado impossibilitava o investimento na melhoria do ensino, como apostar que os municípios teriam condições de fazê-lo? Em relatório do secretário de Instrução, Indústria, Terras e Obras Públicas, J. Alves de Castro, em 1905, criticando a municipalização do ensino, expõe que:

É a instituição da anarchia no ensino, porque esse systema envolve o abandono por parte dos poderes estaduais da instrução pública nos municípios que estão gosando dessa regalia e que, salvo raríssima exceção, luctam com serias difficuldades para custearem os outros serviços a seu

cargo; sendo certo que não possuem, em geral, o grau de cultura necessária para dirigirem o ensino popular. Esta é a verdade, ainda que peze aos mais optimistas [*sic*] (CASTRO, 2003, p. 173).

A descentralização do ensino não se prendia somente à questão financeira, estendia-se à sua organização e funcionamento. Os professores seriam nomeados pelos intendentes municipais e os Conselhos Municipais regulamentariam o ensino e fixariam os vencimentos dos professores. Apesar das críticas contrárias, a municipalização do ensino continuou.

Percebe-se que nesse período, a opção dos intendentes de Porto Nacional foi pela não adesão à municipalização, conforme resposta dada, na época, aos professores Angélica Ribeiro Aranha e Antônio João Furtado, ao solicitaram o pagamento de seus ordenados e aluguéis das suas casas onde funcionavam as aulas primárias. Segundo o intendente Ambrósio José Pinheiro, em virtude da Lei nº. 186, de 13 de agosto do ano de 1898, a intendência ficou desobrigada de fazer o pagamento para os professores, uma vez que entregou os impostos ao governo.

No ano de 1911, foi aprovada a Lei Estadual n. 397, que determinava a responsabilidade do município pela instrução primária. Na mensagem enviada ao congresso, o Governo considerava que era necessário que todos os municípios chamassem para si a responsabilidade da instrução primária, destacando como um dos motivos do fracasso da municipalização, que seria a falta de devida fiscalização, por meio dos inspetores de ensino, considerando-os condescendentes com a situação do ensino e “fáceis” em dar atestados de frequência para professores e alunos.

Entende-se que para o governo de Goiás, a responsabilidade pelo fracasso da municipalização recaia sobre os agentes municipais (intendência, conselho municipal, inspetores e, conseqüentemente, os professores). E, foi nesse contexto de nova legislação que ocorreu, em janeiro de 1912, a descentralização do ensino primário em Porto Nacional, na administração do ex-

inspetor de ensino (1909-1912), o intendente municipal Benício Pinheiro de Lemos (1912-1915).

Por meio da publicação da “Colleção das Leis do Município de Porto Nacional (Estado de Goyaz)”, pela Lei nº. 63, de 18 de novembro de 1912, ficou orçada a receita e fixada a despesa do município para o exercício financeiro de 1913. Conforme esta legislação, foi destinado à instrução pública primária o valor de três mil e quinze réis (3:015\$000), para ser gasto com:

21. Vencimento dos professores da cidade 1:600\$000; 22. Alluguel das casas para as aulas 180\$000; 23. Móbilias, utensílios e expediente para as aulas do município 250\$000; 24. Vencimentos dos professores do Carmo e Jalapão 800\$000; 25. Aluguel das casas para a aula 40\$000; 26. Despezas com o recebimento da subvenção do Estado procuratório e porte no correio 145\$000; Aquisição da Bandeira Nacional 30\$000 [sic] (PORTO NACIONAL, cx. 07).

Conforme a legislação estadual, as receitas provenientes dos impostos vinculados à manutenção da instrução primária não poderia ser destinadas a outras despesas do município. Portanto, percebe-se, por meio da legislação local, que estava assegurado em uma normativa o salário e o aluguel das casas nas quais seriam ministradas as aulas, tanto na sede como nos distritos, incluindo, ainda, as despesas com mobiliários e material escolar.

Por outro lado, nota-se, no ano de 1912, o acirramento do uso do poder político com a presença de uma movimentação de nomeações e exonerações pela intendência municipal, de professores, sobretudo, para a Escola pública primária para o sexo masculino. Naquele período, Joaquim Ferreira Leite foi nomeado pelo Decreto da Intendência nº. 56, de 8/01/1912, e exonerado quatro meses depois pelo Decreto nº. 72, de 30 de maio de 1912. Para substituí-lo, foi nomeado, na mesma data, pelo Decreto nº. 73, Adelino Gonçalves Negry. Porém, pelo Decreto nº. 49, de 6 de agosto de 1912, o intendente municipal exonerou Adelino, e nomeou Joaquim Fernandes da Conceição (PORTO NACIONAL, cx. 07).

Em relação aos distritos pertencentes a Porto Nacional, Carmo (Monte do Carmo) e Jalapão (Ponte Alta), no ano de 1912, existia

nas duas localidades, uma escola primária mista. No distrito do Carmo, com 24 alunos matriculados, sob a regência da professora Maria de Oliveira Negry, tendo como inspetor Mettridates José Pinto de Cerqueira (MONTE DO CARMO, cx. única). No distrito do Jalapão, com 31 alunos matriculados, regida pela professora Helena Ayres Ribeiro, ocupando o cargo de inspetor de ensino, Félix Rodrigues Nogueira (PONTE ALTA, cx. única).

Todavia, em 1915, o governo estadual assumiu, novamente, o ensino público de Porto Nacional. Conforme Alves (2007, p. 87) “a polêmica acerca das condições municipais para manter a instrução primária foi uma constante até 1918”, isso porque a possibilidade de modificação dessa realidade ficou a cargo da Lei nº. 631, de 02 de agosto de 1918.

Na avaliação de Bretas (1991), sobre a municipalização do ensino primário em Goiás, pondera que houve uma desarticulação desse nível de ensino desde 1898, quando foi submetido a administração e manutenção do mesmo, aos municípios, tornando-se a grande mazela do regime republicano em Goiás. No caso de Porto Nacional, o ensino primário público esteve sob a administração do município num período apenas de três anos. Tomando por base o revezamento constante dos professores, em tão pouco tempo, nota-se o descompasso da educação naquele período.

3. O ensino primário no norte de Goiás: estrutura física, material e organização pedagógica das escolas

A educação primária no norte do Estado, no período em estudo, há uma predominância de escolas isoladas formadas de uma só classe. Com o regulamento da instrução primária de Goiás, de 1893, as escolas continuaram com as mesmas categorias, de classificação do final do Império. Eram classificadas em primeira, segunda e terceira entrância. Na legislação seguinte, de 1898, as escolas passaram a ser classificadas por classe (1ª, 2ª e 3ª classe), tomando por base o número de alunos matriculados, em geral 60, 40 e 20, respectivamente. Além disso, eram caracterizadas como

escolas para o sexo masculino, para o sexo feminino e escolas mistas, destinadas aos dois sexos. Somente com a Reforma do ensino primário, em 1918, o curso primário foi dividido em quatro séries correspondentes a quatro anos.

Em 1929/1930 enquanto o estado de Goiás mantinha 161 escolas isoladas, atendendo um total de 10.927 matrículas, no norte goiano, encontravam-se, deste total, 36 escolas isoladas urbanas, apresentando uma média de 1.831 alunos matriculados. Destas instituições, 15 eram destinadas ao sexo masculino, 13 ao sexo feminino e oito eram escolas mistas (Quadro 1).

Quadro 1 - Escolas primárias públicas existentes nos municípios da região norte de Goiás - atual estado do Tocantins (1929/1930)

Município	Modalidade escolar	Nº. de alunos	Professor(a)	Inspetor de ensino
Arraias	Escola primária para o sexo masculino	36	Dalila Dourado Baptista	Emiliano Ferreira Reis
	Escola primária para o sexo feminino	56	Adelina Ribeiro de Magalhães	
Conceição do Norte (Conceição do Tocantins)	Escola primária de 2ª classe para o sexo masculino	68	Sebastião Guedes Brito	José de Brito Guimarães
	Escola primária de 2ª classe para o sexo feminino	41	Izabel de Brito Guedes	
São José do Duro (Dianópolis)	Escola primária para o sexo masculino	78	Coquelin Ayres Leal	Augusto Rodrigues de Sant' Anna
	Escola primária para o sexo feminino	66	Custodiana Costa Ayres	

Natividade	Escola primária de 2ª classe para o sexo masculino	52	Zacharias Nunes da Silveira	Quintino de Castro
	Escola primária de 2ª classe para o sexo feminino	80	Georgina da Silva Vianna	
	2ª Escola primária para o sexo masculino	59	Justino Camello Rocha	
São Miguel e Almas (Almas)	Escola primária mista	31	Marcolina Martins da Silva	Dorotheo Cardozo do Bonfim
Sant'Anna da Chapada	Escola primária mista	42	Anatólia Carvalho Caldeira	Vicente Pinto Primo
Entre-Rios	Escola primária mista	32	Armina Carvalho Campos	Quintino de Castro
Palma (Paranã)	Escola primária de 1ª classe para o sexo masculino	42	José Felício Leão	A. Lemos
	Escola primária de 1ª classe para o sexo feminino	47	Justina Jacintha Braga Leite	
Porto Nacional	Escola primária de 1ª classe para o sexo masculino	65	Simeão Ayres da Silva	Bartholomeu Palhas
	Escola primária de 1ª classe para o sexo feminino	68	Maria Bayol	

	2ª Escola primária para o sexo masculino	37	Arcelino Fernandes da Conceição	
Pedro Afonso	Escola primária de 2ª classe para o sexo masculino	40	Annibal Nogueira Rego	Amaro Carneiro de Sá
	Escola primária de 2ª classe para o sexo feminino	34	Maria Gomes de Gouvêa	
Santa Maria de Taguatinga (Taguatinga)	Escola primária de 1ª classe para o sexo masculino	-	Aureliano Olympio Bonfim	Carlos da Costa Fernandes
	Escola primária de 1ª classe para o sexo feminino	74	Annita Godinho	
Boa Vista (Tocantinópolis)	Escola primária de 1ª classe para o sexo masculino	83	Antônio Benigno de Medeiros Nobrega	José Luiz de Britto
	Escola primária de 1ª classe para o sexo feminino	76	Ermelinda de Brito Neves	
Bom Jesus do Ponte Alta (Ponte Alta do Tocantins)	Escola primária mista de 2ª classe	67	Joana Mascarenhas Medeiros	José Medeiros Souza
Monte do Carmo	Escola primária mista de 3ª classe	46	Alberonilha Aires Pereira	Carolino Pereira da Silva
Peixe	Escola primária de 1ª classe para o	47	Lusia Fernandes da Conceição	

	sexo masculino			Francisco Ribeiro
	Escola primária de 2ª classe para o sexo feminino	53	Annita Rodrigues Ponce	
Couto Magalhães	Escola primária de 2ª classe para o sexo masculino	40	Manoel Baptista de Sant'Anna	André Alves Corrêa
	Escola primária para o sexo feminino	44	Raymunda da Cunha Ribeiro	
Santa Maria do Araguaia (Araguacema)	Escola primária de 2ª classe para o sexo masculino	48	Antônio Lopes da Silva	Marinho Pereira Souza
	Escola primária de 2ª classe para o sexo feminino	40	Alice Josepha dos Reis	
Filadélfia	Escola primária mista de 3ª classe	86	Josina Ayres Maranhão Marinho	Abrahão Valladares
Piabanha (Tocantínia)	Escola primária mista	77	Helena Ayres Ribeiro	Carneiro de Sá
Senhor do Bomfim da Aurora (Aurora do Tocantins)	Escola primária de 3ª classe para o sexo masculino	-	Olympio da Cunha Godinho	Primo de Souza Villa Real
	Escola primária de 3ª classe para o sexo feminino	29	Jacundiana de Carvalho Godinho	

São Vicente do Araguaia	Escola primária mista	47	Enilda Costa Duarte	Plínio Pinheiro
-------------------------	-----------------------	----	---------------------	-----------------

Fonte: DOURADO, 2010.

A legislação goiana de 1898, determinava que cada cidade deveria ter no mínimo duas escolas, uma para cada sexo ou abrigar uma escola mista. Assim, percebe-se que, somente nas cidades de Porto Nacional e de Natividade, encontravam-se mais de duas escolas no ano de 1929. Pode-se observar também, que nas cidades em que existia apenas uma escola mista apresenta um número de alunos matriculados suficientes como indicativo da possibilidade/necessidade de criação de mais uma escola primária naquela localidade.

Com a proclamação da República o cenário brasileiro tornou-se, também, palco de discussões e reformas no setor pedagógico da educação. Nesse cenário, os defensores do “progresso” e da “modernidade” tentaram estabelecer as ideias escolanovistas como alternativas às práticas educativas vigentes. Essas discussões e transformações, contudo, atingiram de forma diversa nas diferentes regiões do País, como é assinalado por Nagle (1976).

O método em relevo era entendido como um mecanismo fundamental para que a escola exercesse o papel na estabilização do regime republicano, pois o Estado necessitava de cidadãos que soubessem ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda, capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até o momento.

Nos estudos de Canezin e Loureiro (1994), as autoras sinalizam que a influência escolanovista em Goiás, pode ser encontrada na Lei nº 527, de 1916, onde se prevê que o ensino primário deveria ter uma “feição essencialmente intuitiva”. Todavia, essa legislação não foi posta em prática, e o motivo declarado pelo governo, conforme essas autoras, foi a falta de recursos.” Em reformas do ensino, posteriores, como a de 1918, Lei nº 631, também, foi estabelecido que o ensino primário goiano deveria obedecer ao método intuitivo. Porém, é no final dos anos

de 1920 que a discussão sobre o escolanovismo em Goiás toma maior relevo.

Percebe-se que esse discurso chegou às escolas do norte do Estado por meio do inspetor escolar, ambulante do norte, Felicíssimo do Espírito Santo Braga. Consta em ata de exame final da Primeira Escola Primária para o sexo masculino, de Porto Nacional, no ano de 1928, que este inspetor, proferiu uma ligeira palestra em benefício dos métodos intuitivos, os quais deveriam ser adotados nos estabelecimentos de ensino do estado de Goiás (PORTO NACIONAL, cx. 09).

A propagação desse método, contudo, não significa que foi colocado em prática os seus princípios e orientações em função de uma série de fatores como, por exemplo, a inexistência de espaço físico adequado e a falta constante de materiais didáticos nas escolas.

As escolas da região norte de Goiás, via de regra, ainda funcionavam em prédios particulares, cedidos pela comunidade ou alugadas pelo governo. Na sua maioria nas residências dos próprios professores, não oferecendo, assim, espaço adequado aos objetivos do ensino escolar.

Em relação a estrutura física e mobiliária das escolas, encontravam-se as mesmas reivindicações apresentadas no século passado, pelos mesmos atores (professores, inspetores e outros). Tomando como ilustrativo a realidade da escola primária para o sexo masculino em Porto Nacional, em relatório do professor no ano de 1900, ele lamentava a situação precária da escola em relação ao mobiliário e, demonstrava a sua preocupação com a juventude portuense, expressando que:

Tenho deixado de aceitar mais alunos visto que os assentos existentes na aula, já não são suficientes para comportar os alunos que a freqüenta. E bem de lastimar-se, pois, a mocidade do Porto Nacional, nem só é bastante activa para qualquer arte, como tem sede de instrução [*sic*] (PORTO NACIONAL, cx.07).

Esta situação é endossada, nos anos que se seguem, com frequentes solicitações estendidas ao Secretário de Instrução

Pública do Estado, conforme relatório do inspetor de ensino de Porto Nacional, Bartholomeu Palhas, apresentado em 31 de dezembro de 1929.

As escolas não tem mobília para assento dos alunos, de forma que os professores vê-se forçados a tomar bancos e cadeiras emprestadas, para esse fim. Torna-se necessário que deliberes de forma a ser a casa do ensino confortável, tendo o indispensável ao alargamento da instrução (PORTO NACIONAL, cx. 09).

Este panorama das escolas, já havia sido exposto pelo mesmo inspetor, em relatório do ano anterior. Neste estava expresso uma das experiências pelas quais ele passou: “Muitas vezes em minhas visitas nesses departamentos encontro os alunos escrevendo de cócoras pelos bancos, por absoluta falta de mesas e carteiras ou mesmo bancadas apropriadas para este fim”. E ele continuou o relatório descrevendo a falta de livros e materiais de expediente (PORTO NACIONAL, cx. 09).

Esse cenário ajuda a revelar a situação precária em que se encontravam as escolas públicas primárias portuenses e, por extensão, as escolas da região norte do Estado no que diz respeito à falta de mobiliário e material pedagógico para atender aos alunos, o que pode, na conjugação desses e outros fatores, influenciar de certa forma no aspecto qualitativo do ensino.

As más condições de funcionamento dos prédios escolares, eram propiciadoras, em grande medida da disseminação das epidemias do período. Em Porto Nacional, no ano de 1890 foi registrada a epidemia de *influenza* (gripe) e sarampo, motivo pelo qual houve um alto índice de faltas dos alunos durante todo o ano letivo. Conforme mapa de frequência da Escola primária para o sexo masculino, dos 27 alunos matriculados no primeiro trimestre desse mesmo ano, só dois não adoeceram. Da mesma forma a professora da Escola para o sexo feminino, no termo de exame de 10 de dezembro desse mesmo ano, justificou a falta de desenvolvimento das alunas, durante o corrente ano letivo, em função da epidemia de sarampo e *influenza*.

No relatório do governo goiano, em 1903, consta que o sarampo disseminou-se em diversas localidades da Província naquele ano. Em Porto Nacional, em anos posteriores, são encontradas várias observações nos mapas de frequência dos alunos, justificando que o motivo das faltas destes à escola foi a coqueluche e o sarampo. Tomando como exemplo a observação feita pelo Comissário Fiscal do Ensino Secundário, Bartholomeu Palha, consta que no trimestre de março a maio de 1908, todos os alunos foram atacados pelo sarampo. Essa mesma observação é feita pelo comissário substituto, em termos de exame dos alunos, nesse mesmo ano (PORTO NACIONAL, cx. 07).

Percebe-se, também, que em 1918, houve nova epidemia da *influenza*. Uma das medidas de profilaxia apresentadas no jornal “Correio Oficial de Goyaz”, em 1919, era que se fizesse preservado o limitado agrupamento humano como o existente nos colégios regionais (SALLES, 1999). Em Porto Nacional, conforme observação presente nos mapas de frequência dos alunos, em todas as escolas do município foi decretado feriado de 7 de maio a 6 de junho de 1921, ou seja, houve 30 dias de recesso escolar devido às ocorrências relacionadas com a “gripe espanhola” (PORTO NACIONAL, cx. 09).

Conforme Nunes (2003) esse panorama justificava, também, a necessidade de medidas saneadoras e a construção de prédios escolares higiênicos, expressando que:

Casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cérebro-espinhal. Todas conviviam com as verminoses que sugavam a desnutrida população infantil (NUNES, 2003, p. 377).

Em se tratando dos recursos pedagógicos para as escolas públicas de Porto Nacional, vale ressaltar que no ano de 1918, foram disponibilizados a seguinte lista de materiais para serem divididos para as duas escolas, do sexo masculino e do sexo feminino:

2 - resmas de papel; 24 - alfabetos português; 24 - arithematicas da Infância; 24 - 1º livro de leitura; 24 - 2º livro de leitura; 24 - 3º livro de leitura; 8 - história do Brasil; 36 - canetas; 24 - lapsis para papel; 2 - caixas de pennas; 1- botija de tinta; 36 - lapsis de lousas; 1- caixa de gis; 20 - livros de leitura masnscriptas [sic] (PORTO NACIONAL, cx.08).

Infere-se, portanto, que após inúmeras solicitações, os recursos materiais chegavam às escolas, contudo, eram insuficientes para suprirem as duas instituições, em função do número de alunos por elas atendidos, considerando-se que, no ano de 1918, foram matriculados na Escola primária para o sexo masculino, 88 alunos, e na Escola para o sexo feminino, 59 alunas, perfazendo um total de 147 matrículas. Além dos livros, presentes nessa lista, percebe-se que os materiais e objetos para expediente mais recorrentes nas escolas, nesse período, eram o papel, canetas, lápis para papel e para lousas e a pena com o tinteiro.

Para se ter uma compreensão dos autores dos livros didáticos solicitados/enviados com maior frequência, às escolas primárias do norte goiano, principalmente, a partir de 1917, pode-se destacar, baseado em relações enviadas a Arraias, Paranã e Dianópolis: Livros de Leitura (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) - Felisberto de Carvalho; Arithematicas - Antônio Trajano; Gramática - João Ribeiro; Geografia - Lacerda. Abílio Cesar Borges apresenta como autor de livro de leitura e de Geometria, e conjugados a esses, encontram-se a carta do ABC e a tabuada.

Nesse contexto, só poderiam ser adotados, nas escolas públicas, os livros aprovados previamente pelo conselho de instrução pública ou órgãos similares. Por isso, desde então, a adoção do livro didático já se representava como uma forma de controle, seja pela necessidade de uniformização do ensino ou pela questão financeira no ato da aquisição pelo governo. Observa-se, portanto, que, estes livros tinham um papel relevante na consolidação da ideologia republicana por meio da educação (RAZZINI, 2005). Por outro lado, entende-se também que os livros didáticos foram criados para atender aos novos programas e aos ideais das reformas educacionais. Em relação à prática educacional,

a reforma da instrução primária em Goiás, em 1918, como já foi exposta, privilegiava o ensino por meio do método intuitivo. Em relação ao currículo, os termos de exames dos alunos das escolas primárias de Porto Nacional, em 1926, evidenciam as disciplinas que eram ministradas pelo professor (Quadro 2).

Quadro 2 - Currículo do ensino primário de escolas públicas em Porto Nacional (1926)

Organização do ensino portuense	2ª Escola primária masculina	Escola primária feminina
1ª classe/turma	Gramática, Leitura, escripta, arithemetica, geographia, história do Brazil	Gramática, Leitura, calligraphia, arithemetica, geographia, História Pátria
2ª classe/turma	Leitura, escripta, manuscripto, contabilidade	Leitura, calligraphia, arithemetica,
3ª classe/turma	Leitura, escripta, Numeração	Leitura e calligraphia

Fonte: DOURADO, 2010.

Em complemento, no currículo deveria constar a educação moral e cívica, a educação intelectual e a educação física. Reforçando, assim, as características do sentimento cívico - patriótico, o culto à educação física escolar e o discurso sanitarista (SILVA, 1999).

Percebe-se, ainda, a organização por classes seriadas e a hierarquização do saber escolar o que que correspondesse a tais séries. Foucault (2009), em suas análises sobre o poder e disciplina, aborda a discussão sobre a seriação e hierarquização dos conteúdos nas escolas. Segundo este autor, o tempo disciplinar que se impõe à prática pedagógica, especializa o tempo da formação do indivíduo. Assim, este tempo disciplinar, com suas séries múltiplas e progressivas, organiza diversos estágios separados por provas graduadas, determina programas, que devem ser desenvolvidos durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldades hierarquizadas, de forma que o indivíduo se encontre vinculado a uma série temporal que qualifique seu nível específico.

Por meio da mensagem do presidente do estado de Goiás, João Alves de Castro, para o Congresso Legislativo, em 1921, fica evidenciado que são vários os fatores que afetavam a educação no Estado, dentre eles a falta de professores e de sua qualificação (CASTRO, 2009).

Em se tratando da questão do professorado as escolas públicas de Porto Nacional, no período, somente a escola para o sexo feminino constava como sendo provida de professora habilitada para tal - a freira dominicana Maria Bayol. Para uma visão mais ilustrativa da questão, nas escolas públicas da região norte de Goiás, pode-se tomar como referência o município de São José do Duro (Dianópolis). Conforme comunicado do Juiz de Direito da Comarca de Natividade, com sede provisória no município supracitado, ao Secretário do Interior e Justiça do Goyaz, informa que, por meio da portaria do dia 9 de julho de 1925, Maria Fernandes de Oliveira, assumiu interinamente o cargo de professora da Escola primária de sexo feminino daquela cidade, preenchendo uma lacuna, já que há anos a escola não tinha professora e assim, deixava as crianças em grande prejuízo (DIANOPOLIS cx.07). Infere-se, portanto, que a Escola primária para o sexo feminino nesse município, ficou por um longo período sem professora e, conseqüentemente, sem aulas para as meninas. Assim, vale destacar, que o fato de ter uma escola criada, nem sempre significava que tinha professores em efetivo exercício.

4. Considerações Finais

O quadro do ensino primário que se apresentava no início da República, na antiga região norte do estado de Goiás e, por conseguinte, em Porto Nacional, não era tão diferente de outras localidades, por vezes, mais ou menos, conforme as suas peculiaridades.

O princípio da laicidade e da obrigatoriedade do ensino primário na escola pública não se efetivou para uma vasta gama da população do norte do estado, principalmente considerando a

restrição da obrigatoriedade à zona urbana, em uma região predominantemente rural. E ao delegar a responsabilidade por esse nível de ensino aos municípios, no período, mostra um descompasso, ficando ainda mais comprometido o atendimento à essa população do sertão do norte de Goiás. Ademais, se considerar a falta de condições financeiras e de infraestrutura reveladas pela maioria dos municípios dessa região, não era de se esperar um atendimento quantitativo e de qualidade no ensino primário.

O processo de escolarização na região norte de Goiás se deu a passos lentos. Tomando a cidade portuense como referência, até o ano de 1920, encontrava-se somente duas escolas primárias públicas, uma para meninos e outra para meninas, criadas ainda, nas primeiras décadas do século XIX. Os seus estados de funcionamento precário e a constante falta de materiais didáticos apareciam, de forma reiterada, registrados nos relatórios oficiais, o que não era diferente das escolas de outras localidades do sertão da região norte de Goiás (Tocantins), que por vezes, só tinha uma escola mista urbana e ainda passava por longos períodos sem provimento do cargo de professora.

Referências

ALVES, Míriam Fábila. **Política e escolarização em Goiás – Morrinhos na Primeira República**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderez Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

DOURADO, Benvinda Barros **Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

FOUCAUL, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: E.P.U/MEC, 1976.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SALLES, Gilka Vasconcelos Ferreira de. Saúde e doenças em Goiás – 1826-1930. *In*: FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de. (Org.). **Saúde e doenças em Goiás: a medicina possível: uma contribuição para a história da medicina em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. Educação e saúde em Goiás: promessas e mudanças. *In*: FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de. (Org.) **Saúde e doenças em Goiás: a medicina possível: uma contribuição para a história da medicina em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

SILVA, Ana Lúcia da. **A Revolução de trinta em Goiás**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

Fontes

ALVES, Rodrigues. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás. *In*: **Memórias Goianas, nº. 16**. Goiânia: Editora UCG, 2003, p. 23.

CASTRO, José Alves de. **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, 13 de maio de 1921.** Disponível em: <http://www.crl.edu/contente/brazil/goi.htm>. Acesso em maio de 2009.

DIANÓPOLIS cxs. 04; 07. Documentação avulsa (1886-1893); (1921-1945). *In: Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.* Goiânia, GO.

GOUVEIA, Urbano Coelho de. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás, 13 de maio de 1901. *In: Memórias Goianas*, nº. 16. Goiânia: Editora UCG, 2003, p. 24.

GOYAZ. Decreto nº 26 de 23 de dezembro de 1893. Da Regulamento a Lei n.º 38 de 31 de Julho de 1893 quanto a instrução primária. Goyaz, 1893. *In: Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.* Goiânia, GO.

MONTE DO CARMO cx. única. Documentação avulsa (1838-1938). *In: Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.* Goiânia, GO.

PAIXÃO, Rodolpho Gustavo da. Mensagem enviada ao Congresso do Estado de Goiás, em 05 de dezembro de 1891. *In: Memórias Goianas*, nº. 15. Goiânia: Editora UCG, 2003.

PONTE ALTA DO NORTE cx. única. Documentação avulsa (1908-1933). *In: Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.* Goiânia, GO.

PORTO NACIONAL cxs 05; 07; 08; 09. Documentação avulsa (1890-1895); (1900-1914); (1915-1919); (1920-1929). *In: Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG.* Goiânia, GO.

CAPÍTULO 2

ENTRE O PRESCRITO, O LIDO E O POSSÍVEL: MANUAL DIDÁTICO COMO PRÁTICA DE LEITURA E FORMA DE APROPRIAÇÃO DE NOVOS SABERES PEDAGÓGICOS NO GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ-MG, 1932 A 1946

Adilour Nery Souto
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Sirlene Cristina de Souza

1. Introdução

Este artigo tem como problema de investigação as tensões entre as teorias e as práticas pedagógicas que ganharam relevância através das formas com que a cultura escolar foi se constituindo a partir do movimento renovador escolanovista nos grupos escolares mineiros, especificamente no Grupo Escolar de Ibiá, no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, nos idos de 1932 a 1946. Assim, propomos analisar o manual didático: *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, sendo este um dos principais referenciais de leitura dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, no período em análise.

Nosso objetivo é compreender o sistema de prescrição, circulação e assimilação das ideias pedagógicas a partir dos impressos educacionais como forma de perceber as tensões no processo de apropriação e reapropriação das teorias pedagógicas e das práticas de ensino no cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá, no período delimitado de estudo. Com o desafio de perceber a cultura escolar a partir das prescrições e das relações intraescolar entre as ideias pedagógicas, enquanto teoria, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes atores: professores, diretores e inspetores, envolvidos na dinâmica entre o prescrito, o lido e o

possível a partir do movimento renovador, disseminado pelos impressos educacionais. Trata-se de uma pesquisa sob a ótica analítica das fontes, levantadas por meio da articulação das informações sincrônicas e diacrônicas entre o singular e o universal, e das relações de reciprocidade e determinação entre as esferas: nacional, regional e local.

Analisaremos as ideias pedagógicas prescritas nas normas baixadas por autoridades estaduais para o ensino primário, no que concerne às leis, regulamentos, programas e métodos de ensino. E no plano das práticas com o foco na trajetória do Grupo Escolar de Ibiá, atendo-se aos processos de circulação e apropriação das ideias que fundamentam as ações pedagógicas dos profissionais diretamente ligados à prática do ensino, quanto aos aspectos dos conteúdos trabalhados, dos métodos e técnicas de ensinamentos utilizados, dos manuais escolares consultados, ou mesmo a ausência desses.

Os manuais didáticos foram utilizados como instrumentos pedagógicos com o objetivo de pôr em circulação as propostas para a modernização¹ educacional, no período em apreço. Ao mesmo tempo que, enquanto fontes históricas evidenciam as tensões entre as prescrições e as possibilidades práticas, como analisaremos a seguir no cotidiano escolar do Grupo Escolar de Ibiá. Essas tensões tomam forma concreta nas realizações subsequentes às ações educacionais republicanas, equilibrando-se entre a criação de polos irradiadores de inovações e as dificuldades para implementação efetiva destas novas práticas pedagógicas.

¹ O objetivo de modernizar o estado mineiro foi parcial, pois a modernização não dependia só da escola, mas também de mudanças nos contextos sociais e nas mentalidades dos sujeitos históricos. Os ideais de modernidade difundidos sempre se misturaram com elementos de uma sociedade tradicional, conservadora, agrário-exportadora, oligárquica e cuja maioria da população residia no campo. Acrescentemos a essa conjuntura a lentidão na substituição de concepções antigas da escola dita tradicional por concepções tidas como mais modernas pelo movimento da Escola Nova.

2. Manuais didáticos como prática de leitura de professores

No final do século XIX e início do século XX, com a disseminação da escolarização, criou-se demanda para a produção de materiais que pudessem auxiliar os professores na adoção de métodos e metodologias tidas como mais inovadoras e, nesse processo, o campo pedagógico configurou-se de modo diferente daquele expresso nos tratados até então. Surge, nesse contexto, uma tendência que se fortalecerá, impulsionando a reflexão sobre a perspectiva prática da pedagogia.

O campo pedagógico começa a ser desenhado com diferentes áreas articuladas de modo mais ou menos coerente, ou mais ou menos formalizadas, a depender do autor. Assim, os estudos pedagógicos passaram a ser estruturados a partir de um conjunto de informações cujos referenciais estariam, principalmente, na sociologia, na biologia e na psicologia. Estes seriam divulgados por meio de coleções bibliográficas disponibilizadas aos professores a partir das quais seria possível a derivação para práticas diferenciadas, voltadas para contextos e clientela específicos.

Desta forma, o campo pedagógico é concebido como arte aplicada, como saber fazer, como prática que se apoia na imitação de modelos fornecidos, quer pela observação de práticas exemplares, quer pela aplicação de roteiros de lições, também oferecidos como exemplos em manuais pedagógicos. Nesse sentido, diferentes estratégias para a divulgação das novas bases educacionais contribuem para esse processo, que abrangem impressos e novas configurações institucionais, tais como a organização da Biblioteca de Educação por Lourenço Filho, publicada pela Companhia Melhoramentos, de 1927 a 1941, a coleção Atualidades Pedagógicas coordenada por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946.

A ampla circulação de pesquisas, ideias, impressos e materiais escolares ajudam a explicar a força da adoção de elementos comuns na organização do sistema de ensino primário. São produzidas versões da teoria, cujos sentidos e significados são evidenciados

nas continuidades estabelecidas. Dada à ampla difusão, seu manuseio cotidiano e as sucessivas edições, os manuais didáticos contribuem decisivamente para que determinadas interpretações se tornem hegemônicas. Contudo, é importante compreender como as ideias se encarnam nesses dispositivos dedicados às artes de fazer, e quais os reflexos desse processo de apropriação; e de que forma ocorre à apropriação desse sistema pedagógico mediante aos modos de usos possíveis, considerando a conjuntura socioeconômica e política-cultural do período em estudo.

Se, por um lado, é necessário situar o impresso de uso escolar relativamente às modalidades diferenciadas de concepção pedagógica que presidem a sua produção e distribuição, por outro lado é necessário pensar que, uma vez produzido e distribuído, o impresso de destinação escolar pode ganhar vida própria, sendo objeto de usos não previstos pelas regras que presidiram a sua produção. O que significa também que um mesmo impresso pode comportar usos muito diferenciados em tempos e em espaços distintos. O que significa ainda que sua credibilidade como fonte historiográfica que informa sobre os usos que dele foram feitos é largamente dependente da possibilidade de circunscrever, com o recurso a outras fontes, situações de uso bem configuradas. E que determinar as estratégias políticas, pedagógicas e editoriais que produziram e fizeram circular um impresso é condição necessária, mas não suficiente para se dar conta dos usos que dele são feitos. (CARVALHO, 1998, p. 39)

Nesse contexto, a bibliografia pedagógica produzida e editada nesse período contribuiu para delinear uma agenda de transformações pretendidas, apresentando os conteúdos mais rapidamente adaptáveis e as medidas que podiam ser identificadas com sua adoção, além de uma síntese compreensiva do sistema pedagógico em vigor. Inspiradas principalmente nas proposições de John Dewey e Willian Kilpatrick, as diretrizes da educação nova priorizaram o contexto no qual se desenvolve a escolarização no Brasil nas décadas de 1930 e 40, com base nas experiências do aluno, na sua inserção na sociedade e no desenvolvimento de sua autonomia.

Embora as atividades compiladas nos manuais não devam ser tomadas como efetivamente realizadas, sua prescrição é legitimada pelos próprios autores como o registro e a síntese de práticas bem-

sucedidas e validadas pela experiência docente. Isto porque seus autores apoiaram-se em sua própria experiência de magistério e/ou na ocupação de cargos da administração escolar, e demonstravam familiaridade e domínio da literatura pedagógica, sendo capazes de nela discriminar os aspectos que podiam ser transformados em orientações para a prática. Além de se intitularem grandes conhecedores da legislação educacional, trabalhavam com afinco na busca de alternativas para a introdução de inovações pedagógicas em consonância com os novos métodos de ensino.

Nessa tipologia de livros, em geral, a primeira parte é dedicada à fundamentação teórica, resumidamente exposta, que preconiza a aprendizagem baseada nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produziram o conhecimento desejado. Essa fundamentação teórica, além de informar o leitor visado (o professor), possibilita a constituição de uma homogeneidade discursiva. (...) O método de ensino é apresentado como o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler, escrever, calcular, e que valoriza o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar. (VALDEMARIN, 2010, p. 21)

De acordo com o exposto por Valdamarin, o método de ensino descrito nos manuais era entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos por parte do professor nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte também no material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades.

Desta maneira, os manuais operavam nos detalhes e nos procedimentos técnicos, e seus autores apropriavam-se das teorias com inventividade para desencadear e conformar novas práticas. Operando em um sistema prévio de ideias, produziam versões praticáveis da teoria nas condições específicas da escola brasileira daquele tempo. Os manuais compendiam e sistematizavam os saberes instituídos como necessários ao exercício da docência.

Vale ressaltar que os manuais surgem como um novo tipo de literatura com peso significativo na configuração do campo da pedagogia, mas com objetos culturais datados, produzidos em circunstâncias marcadas por estratégias políticas, pedagógicas e editoriais determinadas.

A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momento uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17)

Desse modo, os manuais pedagógicos se tornaram um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como da sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo. Nesse entendimento, o manual didático é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, além de nos permitir ler as marcas de uso dos prescritos e de destinatário, fornecendo indícios sobre as práticas que formalizam os seus usos.

Nesse contexto, os manuais pedagógicos aparecem como principal instrumento de formação do professor, garantindo ao mesmo tempo a veiculação de métodos e conteúdos, de acordo com as prescrições de poder estabelecidas pelo Estado. Assim, podemos afirmar que nesses manuais encontra-se uma síntese dos saberes e das práticas pedagógicas, predominantemente do ideário escolanovista, que eram consideradas necessárias para que os docentes pudessem exercer, com eficiência e êxito, suas atividades no magistério primário. Constituem-se, assim, em um corpus de análise a partir de critérios que levam em conta o seu uso como impressos destinados à leitura para a formação de professores.

No livro de atas de reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, realizadas entre 20 de maio de 1937 a 26 de outubro de 1946, estão registradas nas reuniões de quinta-feira os movimentos de

leituras e inferências das mesmas para aplicabilidade no fazer pedagógico do Grupo Escolar, a partir de referências teóricas específicas. O que pode ser constatado também pelo livro de Termo de Visita dos Inspectores Regionais da 7ª Circunscrição Literária², entre os anos de 1932 a 1946, indicações de leituras e horas de estudo de livros e/ou manuais que reforçam nossa tese inicial. Pois, ao longo dos anos os referenciais de estudos desses professores se restringiram basicamente em duas obras: *Didática da Escola Nova*, de Alfredo Miguel Aguayo e a *A técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backeuser, o qual analisaremos a seguir.

3. Processo de formação/instrução dos professores do Grupo Escolar de Ibiá

A mistura das variáveis que constituem o Grupo Escolar de Ibiá, especialmente no âmbito político-econômico e sociocultural, conferiu a esta instituição escolar características únicas, mas também possibilitou compreender o processo de circulação e apropriação das ideias pedagógicas em âmbito local e regional. Das prescrições ao ambiente escolar, há uma série de caminhos e descaminhos nos quais se interpõem as regras, as legislações, os ofícios, os programas e regulamentos. Entre os polos encontram-se todos os personagens que fazem parte da obra educacional: presidentes do estado, inspetores, diretores, professores, demais funcionários da escola, alunos, seus familiares e a própria sociedade.

² O Decreto-Lei 38, de 3 de janeiro de 1938, cria a Inspetoria de Assistência Técnica do Ensino. “Considerando ter sido deliberada pelo governo a delimitação do Estado em circunscrições, para que, na sede de cada uma delas, se centralizem e associem – dando-lhes maior eficiência – serviços a cargo de diversos departamentos do Estado; considerando que a nova organização de circunscrições consultará especialmente os interesses da Assistência Técnica do Ensino. Art. 3º. Esta inspetoria compor-se-á de 27 inspetores técnicos regionais do ensino e será chefiada pelo auxiliar técnico do Secretário da educação. 2º Circunscrição. Sede: Patos. Municípios: Patos, Paracatu, Patrocínio, São Gotardo, Tiros, João Pinheiro, Monte Carmelo, Coromandel, Rio Paranaíba, Ibiá e Carmo do Paranaíba” (MINAS GERAIS, 1939, p. 5-8).

O desenvolvimento de Ibiá ocorreu gradualmente, mediante o estabelecimento de prestação de serviços aos tropeiros e, posteriormente, os garimpeiros, no seu deslocamento em busca de novas áreas de mineração. Em 10 de outubro de 1882, o povoado, por força da Lei provincial 2.980, foi elevado à categoria de distrito, ficando então integrado ao município de Araxá. Esta condição se manteve até 7 de setembro de 1923, quando foi promulgada a Lei estadual 843, criando o município, que passou a se chamar Ibiá, palavra indígena que significa cabeceiras altas ou chapadas, devido ao aspecto panorâmico da região. Porém, o município só foi instalado oficialmente dia 24 de janeiro de 1924.

Assim, representando a força e o interesse do estado na formação do povo ibiaense, o Grupo Escolar de Ibiá é criado, de acordo com o Decreto de número 10.254 de 22 de fevereiro de 1932, como podemos observar a seguir.

O Presidente do Estado de Minas Gerais resolve criar Grupos Escolares em Coromandel, Ibiá, Ibiraci, Itajubá (2º grupo) e Tiros, atendendo ao fato de terem sido construídos prédios especialmente destinados ao seu funcionamento e tendo em vista o índice de estatística da população escolar das localidades acima. Palácio da Presidência, em Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 1932. (MINAS GERAIS, 1932, s/p)

O Grupo Escolar de Ibiá foi instalado em 1º de julho de 1932, “[...] debaixo de grande entusiasmo e festas vibrantes. A sua instalação deu-se às 18 horas desse dia, em sessão solene presidida pelo inspetor escolar municipal Cleobulo Furtado de Souza” (ARAÚJO, 1942, p. 37), como podemos constatar na ata de instalação do Grupo Escolar de Ibiá.

Ao primeiro dia do mês de julho de mil novecentos e trinta e dois (1932), nesta Villa de Ibiá termo e comarca de Araxá Estado de Minas Gerais, no salão nobre do Grupo Escolar local, presentes os Snrs: Cleobúlo Furtado de Sousa, inspetor escolar municipal, Dona Maria Costa Noronha, diretora do referido Grupo; Eduardo Affonso de Castro professor efetivo das Escolas Reunidas desta Vila, ora transformadas em grupo; Dona Hercília Bastos e Laura Romaneli Rosa, professoras interinas das mesmas escolas; Dona Durvaleta Ferreira de Mello, professora substituta; Donas Geralda Teixeira

da Silva, Floripes Mendes e Isaura Ferreira de Castro, professoras contratadas; José Lourenço Vieira porteiro do estabelecimento; João Ferreira de Noronha, prefeito municipal; João Antonio de Araujo Silva, juiz de paz em exercício; Pe. Jacintho Fagundes, vigário da Freguesia; Sylvio Braga de Araujo, diretor do externato “São Vicente de Paulo”; funcionários públicos municipais, estaduais e pessoas de representação política e social deste e de outros municípios. Foi solenemente instalado o Grupo Escolar de Ibiá, de acordo com o que determinará o Sr. Inspetor Escolar. Foi orador oficial o professor Sylvio Braga de Araujo, que produziu um magnífico discurso alusivo ao ato. Oraram também com entusiasmo patriotismo e propriedade o Sr. Luis Gottelub e a professora Laura Romaneli Rosa. Ouviram-se vários discursos e recitações pelos alunos do estabelecimento. Foram entusiasticamente citados os nomes do ex-presidente Antonio Carlos, Olegário Maciel, do Dr. Noraldino Lima, ilustre secretário da educação e Saúde Pública de Minas, do Dr. Carlos Campos ilustre Inspetor Geral da Instrução e os nomes dos beneméritos desta terra. A solenidade foi abrilhantada pela Banda Municipal, que executou várias e bonitas peças do seu vasto repertório. Do que, para constar lavrou-se esta que vai devidamente assinada. Eu, Eduardo Affonso de Castro, professor do estabelecimento, servindo de secretario a escrevi. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1932, p. 2)

Importante salientar que o Grupo Escolar de Ibiá, em 1932, funcionava em um único turno, com sete classes: três regidas por professoras interinas e quatro por estagiárias contratadas pela diretora. Constatamos grande atuação de estagiárias até 1940, pois não havia escola Normal para formação de professores no município de Ibiá até 1937.

Contudo, em 1937 é instalada a Escola Normal São José e, em 1939, essa instituição diploma sua primeira turma, indo ao encontro dos interesses do Grupo Escolar de Ibiá, que carecia de professoras formadas. Desta maneira, o Grupo Escolar de Ibiá, até 1940 era constituído por professoras leigas e estagiárias, dependendo de professoras designadas vindas de diferentes municípios mineiros. Podemos intuir que, para grande parte das professoras regentes de turmas do período em estudo, a formação inicial e/ou continuada acontecia, de fato, nas reuniões inicialmente semanais e, posteriormente, quinzenais, de quinta-feira, nos momentos de leitura e estudos teóricos, através das orientações dos

assistentes técnicos e acompanhamento diário dos diretores, bem como através da própria prática cotidiana.

Nessa conjuntura, os impressos pedagógicos adquirem grande relevância como guia capaz de fornecer modelos exemplares de lições e fundamentos teóricos metodológicos, pois compendiam teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade/conhecimentos e exemplos práticos.

O livro de Ata das reuniões dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, entre os anos de 1937 a 1949, e a segunda edição do manual pedagógico *Técnica da Pedagogia Moderna* de Everardo Backheuser, de 1936, nos possibilitam afirmar que entre os anos de 1937 a 1940 esse manual foi um dos principais referenciais de leitura dos professores do Grupo Escolar em estudo.

Vale ressaltar que as reuniões de professores do Grupo Escolar de Ibiá no início da década de 1930 ocorriam semanalmente, sendo estas muitas vezes organizadas/orientadas pelos assistentes técnicos regionais com recomendações de leituras do Regulamento e Programa de Ensino, ora mediante sugestões de leituras da diretora, por acreditarem/idealizarem serem esses os sujeitos detentores de maior propriedade/conhecimento na condução didática-metodológica do Grupo Escolar. Podemos constatar isto na Ata da reunião de 8 de julho de 1937.

Como se tem observado que o autor esclarece todos os pontos concernentes ao ensino, de modo claro e preciso, revelando-se através de sua obra, profundo conhecedor dos métodos e processos adaptados atualmente ao ensino, os professores vem lendo com interesse seu livro, escolhendo a Diretora, em ocasião oportuna o capítulo que pelo seu conteúdo satisfaça as necessidades observadas, quando em contato com as diferentes classes deste estabelecimento. Depois de lido o trecho, houve comentários tirando-se conclusões que poderão guiar os professores no ensino da linguagem oral e escrita. (GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ, 1937, p. 3)

A ata evidencia a validade dos manuais na condução do trabalho docente e a importância dos atores, diretora e professores

na ação de manuseio, apropriação e materialização possível dos novos métodos.

3.1 Técnica da Pedagogia Moderna: Everardo Backheuser como referência de leitura

Everardo Backheuser fortaleceu sua participação na imprensa periódica, na produção de manuais e atuação em projetos especificamente elaborados na gestão de Fernando de Azevedo na diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Foi professor da Escola Nacional de Engenharia e tornou-se o primeiro presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação; foi também geólogo, geógrafo, escritor e deputado estadual. Como pedagogo se notabilizou por sua atuação intelectual na reforma urbana realizada na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal.

Como educador católico se apropria de um conjunto de ideias da Escola Nova, disseminando-as em seu manual e associando-as a alguns princípios da educação católica. No preâmbulo do seu livro, *Técnica da Pedagogia Moderna*, propõe um projeto educacional singular que almeja a interlocução entre ciência e religião, pois dedicou-se a debater questões relacionadas à educação primária popular na articulação de órgãos representativos do professorado com apoio incondicional da igreja católica. Interessante considerar que sua trajetória se consolidou na confluência entre o Estado e a igreja católica, entre a política e a religião, áreas historicamente imbricadas.

Assim, já no preâmbulo de *Técnica da Pedagogia Moderna*, aponta a necessidade de sistematização das ideias pedagógicas em voga no país, contudo acena o manual como possibilidade de elaboração de um guia que pudesse oferecer e/ou facilitar a estruturação do trabalho docente.

Ao mesmo tempo que fazíamos a propaganda, orientando-a em certa ordem de ideias, alguns adeptos da escola nova enveredavam por outros caminhos e lançavam na tela de projeção outros princípios, focalizando-os à luz de suas doutrinas filosóficas ou de suas leituras prediletas. Houve assim, ao mesmo tempo, vários derrames de ideias novas, todas passando por ser

essência da escola nova, quando, em verdade, algumas nada mais seriam que novidades pedagógicas, mais ou menos revolucionárias. O aparecimento concomitante de tantas doutrinas e teorias sobre a escola nova importou na quase balburdia dos espíritos. O professorado ficou atordoado. Avido de conhecimentos, ansioso por saber o que era afinal a escola nova, o magistério procurava ouvir quantos oradores apareciam com credenciais de profetas da Nova Ideia, mas saía em geral das salas de conferências ainda mais confuso, pois que a palestra de hoje contradizia a de ontem e seria demolida pela de amanhã. E todos eram defensores da escola nova. A esta regra não escaparam os próprios diretores de instrução: uns, porque, de lucida inteligência tendo podido fazer pessoalmente a síntese da vasta literatura da matéria, imaginavam possível o mesmo trabalho a todos os professores, até aos que não dispunham de iguais recurso de saber talento; outros, porque jaziam talvez eles próprios na situação confucionismo a que iam lançando os demais elementos do magistério. Em outras palavras, tudo isto quer dizer que à propaganda da escola nova tem faltado até agora um elemento essencial: sistematização. (BACKHEUSER, 1936, p. 12-13)

Everardo emergiu como um mediador cultural influente no campo educacional, se posicionando ao lado do grupo católico; no entanto, seus discursos e ações não visavam interceptar a difusão dos ideais do grupo oposto, mas favorecer a aproximação entre catolicismo e modernidade. Interessava propagar entre os professores um escolanovismo católico. Entre as suas estratégias para esse fim estava a escrita de manuais pedagógicos para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação, direcionados à formação e ao aperfeiçoamento de professores primários.

A primeira edição de *Técnica da Pedagogia Moderna* foi publicada em 1934, pela Civilização Brasileira SA, e fez parte da Biblioteca Brasileira de Cultura, dirigida por Alceu Amoroso Lima. Nesse estudo usaremos a segunda edição.

Nessa conjuntura, ao analisarmos as atas das reuniões dos professores no Grupo Escolar de Ibiá percebemos que, no período em estudo, o manual *Técnica da Pedagogia Moderna* foi significativamente utilizado como referencial teórico, possibilidade de leitura e compreensão dos novos métodos e metodologias de ensino que se apresentavam e/ou consolidavam naquele período. De forma quantitativa, por mais de uma vez foram realizadas as

leituras de um mesmo capítulo do manual. Podemos inferir, primeiramente, a possibilidade de identificação das ideias formuladas pelo autor para descrever os princípios da escola nova em uma perspectiva mais adequada e próxima do contexto local. Lembrando que o Grupo Escolar de Ibiá pertence a uma conjuntura interiorana, onde a religiosidade perpassa a vida dos sujeitos da ação pedagógica de forma latente. Assim, o desejo de aproximação dos fazeres cotidianos dos inspetores, diretores e professores com os saberes disseminados no manual aproxima-se de seus princípios éticos-morais.

Hoje em dia, e ainda mais daqui por diante enquanto perdurar o regime democrático a escola será, além do local onde a criança recebe instrução o ambiente em que se coordenam e fortalecem os penhores sociais dos indivíduos sem perder de vista a formação da sua personalidade. A escola já evoluiu e continuará a marcha no sentido de mostrar que o homem é sempre membro de uma comunidade social, comunidade esta que começa fundamentalmente na família e se alarga ao pequeno grupo de pessoas com os mesmos interesses de classe ou de clan, até à Pátria, isto é, até o Estado, grande comunidade que abraça todas as demais que nelas se agitam, e até à Humanidade na qual cada ser humano é uma partícula, e, no sentido espiritual, até a igreja a que cada qual está filiado. (BACKHEUSER,1936, p. 34)

Vale ressaltar que, mesmo com o aprofundamento e centralização do Estado Novo, com a Constituição de 1937, ampliando a competência da União para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes às quais devia obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude, o que pudemos constatar no Livro Termo de Visita é um afrouxamento quanto às orientações e/ou determinações ou até mesmo a ausência dos assistentes regionais no período entre os anos de 1940-5. Isto pôde facilitar a aproximação e/ou identificação dos professores do Grupo Escolar de Ibiá, pois detinham uma certa “autonomia pedagógica” enquanto produtores de saberes e fazeres escolares nos rincões das Gerais, distantes dos centros de controle a 326 km da capital mineira.

Nesse momento, o estado passa por uma situação de crise institucional que se traduz, em linhas gerais, na inadequação do sistema de dominação às novas condições de infraestrutura, no panorama político-econômico e social que se configura. Na medida em que a nova ordem social se estabeleceu, alterações paralelas foram produzidas na esfera econômica e social, abarcando o processo de urbanização e ascensão política do proletariado. Contudo, o ensino público permaneceu, no entanto, por assim dizer, bloqueado entre horizontes estreitos, sendo que não conseguiu corresponder satisfatoriamente às condições materiais em termos quantitativos e qualitativos.

Entretanto, Everaldo Backheuser realiza críticas severas quanto à forma que a escola nova estava se constituindo em alguns lugares, regiões e/ou localidades, e nos faz refletir as reais condições de materialização das prescrições do Estado quanto aos princípios escolanovistas. Na página 57 do manual, *Técnica da Pedagogia Moderna*, é apresentada uma série de situações que reforçam a necessidade de intervenção, revisão ou estudo/conhecimento dos princípios cardeais da escola nova para que os atores responsáveis pelo fazer pedagógico não promovessem uma metodologia nova superficial arraigada nos métodos tradicionais. Para tanto, para ilustrar apresenta uma série de exemplos de práticas de ensino com equívocos quanto ao referencial pedagógico.

Si certa professora arrumava as carteiras em semicírculo logo se dizia estar praticando escola nova, embora tomasse a lição de um a um na cartilha. Si outra arrumava em fila a classe e saía a passear pelas ruas em excursão logo se acreditava está praticando escola nova, embora as criancinhas houvessem, durante todo o tempo de ficar caladinha e bem comportadas... Si se pregavam pelas paredes as famosas cartolinas dos famosos “centros de interesses”, pensavam logo estar praticando a escola nova, mesmo que essas cartolinas fossem feitas de empreitada por professora. (BACKHEUSER, 1936, p. 57)

Por conseguinte, o autor se posiciona de forma crítica em relação à condução adotada pelo Estado no que diz respeito ao

processo de materialização da escola nova, o que foi prescrito em suas reformas de ensino e disseminado pelos impressos oficiais, ao considerar os princípios filosóficos e políticos desse mesmo movimento renovador o qual o estado pretende implantar. “Os reformadores brasileiros adeptos da escola nova esquecem esta premissa. Ou é esquecem, ou, por espírito autocrático, tratam de esquecê-la. Esquecendo-a ou desprezando-a, querem impor os novos métodos a marteladas, a contragosto dos docentes” (BACKHEUSER, 1936, p. 58).

Assim, temos a impressão que o autor se posiciona a favor de uma maior autonomia dos verdadeiros promotores dessa mudança pedagógica, os sujeitos dos saberes e fazeres escolares: os professores, os diretores e inspetores que necessitam de conhecimento e condições reais de trabalho para promover as mudanças tão almejadas.

O grande erro da renovação escolar no Brasil, está em que ela incongruente vem de cima para baixo, ordenada pelos governos aos professores, aos berros de “sejam livres! sejam livres”! Ao invés de vir, como fora natural e tem sucedido em toda a parte do mundo, o magistério para o poder público aos brados de “queremos ser livre! queremos ser livres”! (BACKHEUSER, 1936, p. 58)

As questões apresentadas por Everardo, nas páginas 43 e 56, reverberam nossa tese de estudo, pois o processo de prescrição, circulação, assimilação e apropriação da Escola Nova não ocorreu de forma homogênea, linear em todos Estados brasileiros. O autor faz uma crítica às formas de variação ou às diferentes variáveis da Escola Nova, ao considera-la como algo processual, ora em construção, podendo assim ser problematizado. Considera as condições em que os princípios cardeais da escola nova se desenvolveram, ponderando os limites em que isso ocorreu em diferentes lugares, com diferentes recursos, com diferentes sujeitos e mentalidades.

Nessa perspectiva, o que para o autor se apresenta como minúcias excessivas que perturbam a pesquisa da verdadeira

Escola Nova, para nós se torna possibilidade de variáveis, afastando o reducionismo numa visão unilateral, para uma análise mais holística. Para tanto, as mesmas perguntas utilizadas por Everaldo reafirmam nosso estudo, pois qual será a Escola Nova que os profissionais do Grupo Escolar de Ibiá se dispuseram a materializar ou qual foi possível? “Qual será ela? A de Dewey? A de Decroly? A de Kerschernsteiner? A do Estado de São Paulo? A do Distrito Federal? A de Minas? A do Ceará? A do Inspetor tal? A da inspetora qual? A Professor X? Qual a legítima, nesse pandemônio de escolas novas que pululam por aí afora?” (BACKHEUSER, 1936, p. 43).

Mas teremos tido nós no Brasil verdadeiramente experiências de escola nova? Onde? Em que condições pedagógicas? Não conhecemos muitas. A verdade é que aqui ainda não se pratica verdadeiramente a escola nova completa em nenhum estabelecimento público. As tentativas têm sido frustradas, ou têm sido mal guiadas, ou mal preparadas, ou mal apetrechadas. (BACKHEUSER, 1936, p. 56)

Everardo inicia o capítulo terceiro com um dos princípios basilares da Escola Nova, a escola única, promovendo uma extensa revisão desse conceito e fazendo ressalvas quanto à interpretação equivocada de alguns autores, evidenciando que o Brasil ainda não havia estruturado diretrizes nacionais para educação. “Na confusão atualmente reinante em quase todos os estados o ensino público não é modelo. Os professores oficiais sabem quanto lhes é difícil agora o magistério, pela instabilidade das leis e pela instabilidade das teorias de educação” (BACKHEUSER, 1936, p. 64).

Em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no Grupo Escolar de Ibiá, o movimento de conhecimento e compreensão do novo ideal pedagógico promoveu tensões entre os saberes e os fazeres dos sujeitos responsáveis pela ação pedagógica: professores, diretores e inspetores. Assim, as tensões e/ou contradições presentes no movimento de constituição da cultura escolar necessitam ser analisados com cautela, para se

perceber a singularidade que se apresenta atrás de condições e/ou situações generalistas.

4. Considerações finais

Nesse trabalho analisamos de que maneira e em que intensidade a Escola Nova se apresentou como uma possibilidade de mudança, para assim compreender a cultura escolar a partir das tensões estabelecidas mediante a probabilidade de materialidade das ideias pedagógicas em voga. Para tanto, buscamos captar as estratégias traçadas para formar e atualizar os professores a partir de concepções teórico-metodológicas que fundamentavam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação. Analisamos de que forma o campo pedagógico foi desenhado por intermédio da materialidade dos impressos, e como a circulação e apropriação desses pode ser interpretada quanto a sua concretude ou não, na prática pedagógica. Assim, as tensões se constituem entre o geral e o singular, o prescrito e o realizado, o lido e o apreendido, o possível e o necessário, em um movimento que revela as contradições entre as teorias e as práticas pedagógicas no processo de apropriação dos saberes pedagógicos no fazer do Grupo Escolar de Ibiá.

Vale ressaltar que, no desenvolvimento e circulação de ideias, os manuais vinculam-se a propósitos coletivos e abrangentes, pois são dispositivos para provocar mudanças no sistema educacional, focalizando os procedimentos cotidianos. Neles a teoria é apresentada em sínteses compreensivas e a ênfase recai sobre as atividades didáticas, pois destinam-se a formar novos professores e auxiliar aqueles já formados, aliando-se à modernização pedagógica. Podemos constatar isto na orientação ministrada pela assistente técnica regional Leonilda Scarpellini Montandon, no termo de visita de 1º de setembro de 1933, do Grupo Escolar de Ibiá.

Não basta, Sr.^a professoras, que se apliquem alguns processos e métodos modernos de ensino, para que se considere introduzida e observada a nova

pedagogia. Para a transformação da escola, necessário se torna também, que o espírito do professor se modifique e se adapte ao novo sistema de educação. E para que essa modificação se realize de modo vantajoso, a leitura continua e assimilada de livros didáticos, de bons pedagogos como Ferrière, John Dewey e muitos outros, é o meio mais rápido e eficaz. Leiam, pois, Senhoras mestras, leiam muito e muito! (MINAS GERAIS, 1933, p. 6)

Nesse sentido, convém destacar que esses livros são elaborados a partir de prescrições, desenvolvendo uma forma mais detalhada os temas previstos para estudo e indicando, inclusive, as formas pelas quais os conteúdos deveriam ser transmitidos. Ao mesmo tempo, apresenta a síntese de uma ampla literatura, produzida por diversos nomes e relacionada a diferentes áreas, como a psicologia, a sociologia, a biologia etc. Assim, os manuais constituem-se a partir da explicação que os seus autores fizeram de algumas ideias, criando uma categoria específica de formulações sobre modos de se organizar a aula.

Desse modo, entendemos que o manual de Everardo consegue promover nos profissionais do Grupo Escolar de Ibiá, ao menos no campo das ideias pedagógicas algumas inquietações quanto as metodologias de ensino apresentadas como novas. Nesse sentido, as leituras e inferências realizadas possibilitam a esses sujeitos da ação pedagógica, diretora e professores, reverem suas práticas.

Na página 211 Everaldo faz uma análise interessante sobre o papel do professor no processo de promoção da escola nova, pois sendo essa figura central do processo de aprendizagem do aluno não pode ser desconsiderado, menosprezado, anulado, desqualificado, desse mesmo processo. E deixa um alerta aos reformadores “não desprestigiem o magistério se desejam sinceramente implantar a Reforma. Do contrário, tê-lo-ão sempre como barreira irritada contra as novas correntes educacionais” (BACKHEUSER, 1936, p. 211).

Everardo ratifica nossa tese ao afirmar que o movimento de promoção da escola nova depende mais da iniciativa dos sujeitos dos saberes e fazeres do cotidiano escolar que da ação exclusiva do Estado e seus órgãos fiscalizadores (estando a esses garantindo as

devidas condições materiais e a formação adequada). Assim, o autor reforça a necessidade dos agentes educacionais: inspetores, diretores e professores conhecerem e, assim, se convencerem das vantagens dos novos métodos, para que possam promover as mudanças possíveis.

Referências

ARAÚJO, Silvio Braga de. **Álbum histórico da cidade de Ibiá**, 1942. (Mimeo).

BACKHEUSER, Everardo Adolpho. **Técnica da pedagogia moderna** (teoria e prática da escola nova). 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931)**. Bragança Paulista: editora da EDUSF, 1998.

CHARTIER, Roger: **A história cultural entre práticas e representações**, trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. **Ata de instalação do Grupo Escolar de Ibiá**. 01jul. Ibiá 1932.

GRUPO ESCOLAR DE IBIÁ. **Ata de Reunião dos Professores**, 08 jul. Ibiá, 1937.

MINAS GERAIS. Decreto 7.970–A, de 15 de outubro de 1927; Regulamento do Ensino Primário. **Coleção das Leis e Decretos do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. 1, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto 9.892, de 18 de março de 1931; estabelece categorias às escolas normais oficiais, modifica tabelas de vencimentos, suspende o funcionamento de escolas primárias e toma outras providências. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Livro de Termos de Visita**, realizada no dia 1º de setembro de 1933. Ibiá, 1933, livro I.

MINAS GERAIS. Decreto-lei 38, de 3 de janeiro de 1938; cria a Inspeção de Assistência Técnica do Ensino. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. I, 1939

SILVA, V. B. **Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. Revista Brasileira de História da Educação, v.6, p. 29-58, 2003.

VALDEMARIN, Vera T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. *In*: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e matérias de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPÍTULO 3

GRUPO ESCOLAR DE POCONÉ (1912-1916): NA CONTRAMÃO DO MODELO REPUBLICANO

Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes
Elizabeth Figueiredo de Sá

1. Introdução

“Entre sorrisos brancos e gorjeios de aves – sorrisos que nascem da alma, gorjeios que enchem o céu – desabrochou em Poconé o dia 13 de maio de 1912. [...] E o povo, o nosso amado povo confiante e bom, fremia de júbilo, palpitava de entusiasmo” (JORNAL DE POCONÉ, 1912, p. 1).

Com essas palavras, o *Jornal de Poconé* retratou a alegria e a comemoração da cidade pela instalação do Grupo Escolar de Poconé no dia 13 de maio de 1912. O município de Poconé está localizado a 100 quilômetros em linha reta da capital mato-grossense, no pantanal norte, onde os *gorjeios das aves* e as águas espelhadas, refletindo as nuvens e a mata, compõem o seu cotidiano.

A cidade, nas primeiras décadas do século XX, vivia um misto de urbano e de rural. Animais circulavam soltos pelas ruas, as avenidas de chão batido faziam nuvem de poeira ou poças de águas. Para contornar estas situações, o Código de Posturas de 1915 proibia passar com tropas ou com boiadas pelas ruas da cidade, bem como deixar vagar qualquer animal pela rua, seja ele “[...] cavalariça, vacum, caprino ou suíno” (POCONÉ, 1915, s/p.). Assis e Silva (2018) relata que os carros de bois, charretes e carroças transitavam pelas ruas da cidade, utilizados pelos fazendeiros para o deslocamento de ir e vir da fazenda para a cidade.

Seu cotidiano era ditado pelo movimento das águas e das festas de santos. Primeiramente, o movimento das águas influenciava a vida cidadina e escolar, pois as famílias migravam rumo ao pantanal no período das chuvas e retornavam na vazante, quando se tornava mais fácil o acesso. Por sua vez, o período de seca era, coincidentemente, o período das festas religiosas (MATO GROSSO, 1916).

Curiosamente foi nesse cenário interiorano e pantaneiro que o presidente do estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, instalou um grupo escolar, “escola-monumento”, como nomeado por Faria Filho e Vidal (2000), símbolo da modernização e “vitrine da república”, como apontou Gaspar da Silva (2006). Esse contexto levou-nos a questionar quais as *representações* (CHARTIER, 1990) do governo, a respeito dos grupos escolares, materializadas em sua implantação. Desta forma, tem-se como objetivo desvendar o que motivou a criação de um grupo escolar em Poconé, sendo que a cidade não atendia todos os requisitos necessários para a instalação dessa modalidade de ensino.

Para responder esta pergunta, foi necessária a localização, a reunião, a seleção e a organização de fontes documentais (CERTEAU, 2002), os quais foram encontrados na Biblioteca Nacional Digital e no banco de dados do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso. Para este artigo, utilizaram-se as Mensagens dos Presidentes de Estado, Relatório do Diretor do Grupo Escolar, Relatório do Diretor da Escola Normal e Jornal da época.

Na tessitura do artigo, recorreu-se aos subsídios teóricos que discutem sobre os grupos escolares e da escola primária no Brasil e em Mato Grosso e da História Cultural: Amâncio (2008); Sá (2007); Souza (1998); Faria Filho (2014); Reis (2006); Chartier (1990); Certeau (2002); Gaspar da Silva (2006); Faria Filho e Vidal (2000). Destaca-se que, para subsidiar a análise, foi imprescindível o uso do conceito de representações de Roger Chartier (1990), já que ele possibilita perceber as maneiras como os grupos sociais veem/compreendem o mundo social, segundo a realidade forjada

pelos interesse de um grupo dominante, com discursos carregados de intencionalidades.

O período delimitado compreende a criação e a instalação desse grupo escolar de 1912 até o ano de 1916, quando o seu diretor, Waldomiro de Oliveira Campos, enviou um relatório à Diretoria Geral da Instrução, expondo a realidade do Grupo Escolar de Poconé.

O artigo está organizado em duas partes. A primeira trata sobre a criação dos grupos escolares em Mato Grosso e a segunda sobre a criação e a instalação do Grupo Escolar de Poconé.

2. A criação dos grupos escolares em Mato Grosso

A educação pública primária em Mato Grosso, no início do século XX, era percebida como um problema para os governantes. Não foram poucas as vezes que a instrução pública mato-grossense foi qualificada como ineficiente, despreparada, decadente e em profundo abatimento. Pedro Leite Osório, Presidente do Estado de Mato Grosso, em 1907, em mensagem à Assembleia Legislativa, argumentou que a instrução pública do estado:

É este um dos ramos do serviço que mais estão reclamando a atenção do poder publico, para levantar-se do profundo abatimento em que há muito se acha. [...] As nossas escolas publicas, regidas em geral por professores mal preparados e sem a indispensável vocação para o magistério, estão longe de satisfazer ás necessidades do ensino, da educação da infância que as frequenta. E se isto se dá aqui na capital, muito mais grave é o mal no interior, como não vos é desconhecido (MATO GROSSO, 1907, p. 17).

Na ótica do governante, a instrução pública primária em Mato Grosso encontrava-se em “profundo abatimento”, longe de cumprir a sua missão de ensinar a infância mato-grossense que a frequentava. Segundo ele, um dos responsáveis por esse fracasso era o professor, caracterizado como “mal preparado” e “sem vocação” para o ofício de ensinar.

Diante da necessidade de modernizar a escola primária mato-grossense, em outubro de 1908, Pedro Celestino Correa da Costa

criou, por meio do Decreto 508, 3 grupos escolares, sendo 2 para atender os distritos da capital Cuiabá e 1 na cidade de Corumbá, bem como outras escolas na capital e no interior do Estado.

Porém, “a crise financeira e despesas extraordinárias” (MATO GROSSO, 1909, p. 13) impediram a execução do decreto. Deste modo, somente em 1910, com a contratação dos normalistas paulistas, foi dado sequência no plano de modernização das escolas primárias de Mato Grosso com a implantação dos grupos escolares. Nesse sentido, em 1910, convencido de que:

Nenhuma reforma eficaz é possível na instrução primaria sem a conveniente habilitação de pessoal para a regência das escolas dessa categoria, e sem o mais que se requer para a proficuidade dellas. Está o governo aparelhado para melhorar a parte material da instrução, proporcionando-lhes todos os recursos necessario; mas faltam-lhe bons professores para todas as localidades, como é para desejar, e isso só se conseguirá com o tempo, preparando moços para o magistério publico, que deve tornar-se atraente e de real proveito para a sociedade (MATO GROSSO, 1910a, p. 7).

Para Pedro Celestino, Mato Grosso precisava ter professores habilitados para atuarem nos grupos escolares recém-instalados. No entanto, destaca que a formação de professores para atuar em um magistério público demandaria tempo. Diante da argumentação, o Presidente esclarece que estava convencido de que “o primeiro passo a dar para esse fim é a formação de bons professores” (MATO GROSSO, 1910a, p. 7).

Desse modo, Pedro Celestino mandou contratar dois normalistas recém-formados pela Escola Normal de Caetano de Campos em São Paulo, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Sob a orientação dos paulistas, o Regulamento de 1910 manteve as condutas de seu antecessor de 1896, com duas grandes novidades: a criação dos grupos escolares e da Escola Normal, com uma roupagem diferente das que já existiram no estado (SÁ, 2007).

Além de estarem a frente da reorganização do ensino público primário, bem como da criação de uma Escola Normal, os normalistas dirigiram os grupos escolares instalados nos distritos

da capital. Leowigildo Martins de Mello assumiu a direção da Escola Normal de Cuiabá e da Escola Modelo¹ anexa (Grupo Escolar do 1º Distrito da capital). Gustavo Fernando Kuhlmann, por sua vez, assumiu a direção do Grupo Escolar do 2º Distrito da capital, depois denominado Grupo Escolar Senador Azeredo.

Os normalistas defendiam a ideia republicana da escola como instrumento para o progresso da nação brasileira. Desse modo, implantaram os grupos escolares como um ensino superior em relação ao utilizado no estado, qualificando estas como arcaicas e ultrapassadas. Pela perspectiva de Faria Filho:

A representação dos grupos escolares - construída tendo como uma de suas bases a produção das escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido – busca moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se da instrução primária (FARIA FILHO, 2014, p. 39).

Faria Filho (2014) afirma ainda que a criação dos grupos escolares buscava muito mais do que organizar o ensino, tinha como objetivo maior reinventar² a escola, para ativar o processo de homogeneização cultural e política da população, conforme a necessidade da elite republicana.

A modalidade de ensino grupo escolar foi definida em relatório de Mello como:

[...] um curso primário, seriado em quatro classes distintas para ambos os sexos. Por essas classes, primeira, segunda, terceira e quarta, distribuem-se gradativamente, os conhecimentos que constituem a instrução preliminar, ou, melhor, primária, propriamente dicta. As matérias ensinadas da primeira à quarta classe obedecem a um plano uniforme, de tal natureza que

¹ De acordo com Reis (2006), a Escola Modelo tinha dupla função, o ensino para os alunos do primário e serviria de estágio para as normalistas da Escola Normal, que funcionavam no mesmo prédio.

² Para Faria Filho (2014, p. 38), “Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar ensino, suas metodologias e conteúdo; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade”.

o educando, ao iniciar o seu curso na primeira classe, recebe conhecimentos dosados pedagogicamente de todas as disciplinas consagradas no programma geral do grupo escolar. Com essa orientação, o grupo escolar apresenta uma uniformidade perfeita em suas aulas o que impossibilita completamente o desenvolvimento maior de uns em prejuízo dos outros conhecimentos (MATO GROSSO, 1911b, p. 9-10).

Dessa forma, o grupo escolar insere na instrução pública do estado mudanças “desde a sua estrutura física, até as relações humanas intraescolares a serem estabelecidas com outra racionalidade” (AMÂNCIO, 2008, p. 91). A primeira mudança se faz necessário porque era preciso um prédio que tivesse a capacidade para abrigar a reunião de escolas isoladas; a segunda diz respeito às novas relações que seriam estabelecidas, já que, para o funcionamento do grupo, exigia a presença de um diretor, um porteiro, dois serventes e um professor por classe.

Na visão de Sá (2007), apesar dos grupos escolares de Cuiabá terem sido instalados a princípio em prédios adaptados, o governo logo construiu prédios próprios para que pudessem funcionar e tentou seguir o modelo de monumentalidade dos grupos de outros estados. Reis (2006) afirma que os prédios foram projetados para serem destaques entre outras construções, causando impacto em quem os observasse de fora e um sentimento de privilégio para quem pudesse admirá-los por dentro. Vale destacar que, para além de sua funcionalidade, os prédios precisavam propagandear a importância dada aos grupos escolares.

Em Mato Grosso, a Escola Normal e a Escola Modelo Anexo foram instaladas em 1914 no Palácio da Instrução, chamado de palácio não só pela sua suntuosidade, mas também porque lá funcionaria a Escola Normal, local de formação dos professores que dariam suporte ao plano do governo republicano (REIS, 2006). A imagem abaixo refere-se à fachada do Palácio da Instrução, localizado na Praça da República, em Cuiabá-MT.

Figura 1 - Fachada do Palácio da Instrução em 1914



Fonte: AYALA; SIMON, 1914, p. 127.

A imagem acima denota a representatividade da “escola-monumento” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), sinônimo da modernização da instrução primária do estado, responsável pela formação dos cidadãos republicanos mato-grossenses. Destaca-se que a construção era imponente e suntuosa: um sobrado de dois pavimentos, com 1620 metros quadrados de dimensão. Além disso, estava edificado em um terreno de esquina, o que possibilitava que a população avistasse o prédio de vários ângulos e de diferentes lugares da cidade.

A escola-monumento, representada pelo Palácio da Instrução, foi construída no centro da capital mato-grossense, o qual, na temporalidade histórica em questão, era um misto de urbano e rural, isto porque ainda utilizava a tração animal nos meios de transportes, lamparinas de querosenes e casa de adobe (SÁ, 2007). As ruas eram de chão batido, contrastando com a construção do imponente palácio, conforme observa-se na Figura 1.

Com uma superfície de 1620 metros quadrados, distribuídos em dois pavimentos, sua fachada principal era voltada para a

Praça da República, com um Brasão da República ao centro, possuía 27 salas para as atividades escolares, gabinetes, sanitário e além de um grande salão. Tanto o andar térreo quanto o superior possuíam as mesmas distribuições, interligados por uma ampla escadaria, com 88 janelas. No térreo funcionava a Escola Modelo e no andar superior estavam a Escola Normal e o Liceu Cuiabano (REIS, 2006; SÁ, 2007).

Sá (2007) afirma que havia algumas semelhanças entre os prédios dos grupos escolares, como, por exemplo, o lugar de destaque na cidade. Embora a entrada fosse única, havia na parte interna do prédio uma ala para os meninos e outra para as meninas, bem como um pátio central. A presença de várias janelas colaborava com a iluminação e com a circulação de ar necessária para as salas de aulas, conforme indicavam os preceitos higienistas da época.

Para a criação do grupo escolar, era necessária a comprovação da existência de pelo menos seis escolas primárias nas principais cidades do estado, sendo separadas em quatro classes para cada sexo, com a lotação de 16 a 45 alunos. Para cada classe, haveria um professor, teria a presença de um diretor, um porteiro e dois serventes. O grupo deveria ser instalado em um prédio próprio, com várias salas que abrigassem todas as classes, podendo o mesmo grupo funcionar em prédios diferentes.

3. O Grupo Escolar de Poconé: a simplicidade em contraposição à monumentalidade

O projeto de modernização da instrução pública não pôde ter o impacto pretendido. Mato Grosso não estava preparado financeiramente para construir os prédios escolares e para custear os materiais pedagógicos exigidos para o novo modelo escolar. Além desses aspectos, em muitas localidades, a baixa frequência escolar era um obstáculo. No município pantaneiro, essas dificuldades ainda estavam associadas às particularidades intrínsecas à ruralidade do Pantanal, como, por exemplo, o ciclo das águas, conforme apontado anteriormente.

Porém, em 1912, o poconeano Joaquim Augusto da Costa Marques³ assumiu a presidência do estado. Ele era de família de coronéis, dono de vastas terras pantaneiras, que mandava e desmandava nos cargos públicos da localidade. Confirmando a representatividade que a família Costa Marques possuía em Poconé, sendo proprietária de vários imóveis no município, o seu poder foi retratado pelo periódico local: “E aqui em Poconé [...] a quadra é dos C.M e de seus parentes” (O MATTO GROSSO, 1913).

Assim, em 1912, Costa Marques instalou, em sua terra natal e berço político, um grupo escolar que era símbolo da modernidade:

Em Poconé, a Municipalidade, vindo ao encontro dos esforços do Governo e das aspirações daquele povo, deliberou ceder pelo prazo de dous annos e gratuitamente, a casa em que funcionava a Intendencia para installação do grupo. Esta casa, antiga residência do Barão de Poconé, bastante espaçosa, arejada e de situação conveniente, pode comportar até trezentos alunos (MATO GROSSO, 1912, p. 26).

Conforme declara o Presidente do Estado, o grupo foi instalado com o apoio do município que cedeu por dois anos a casa que foi residência do Barão de Poconé, a qual, na visão dele e no contexto social da cidade, aquela estava em condições convenientes para funcionar o grupo. Dessa forma, a escola-monumento, proposta como símbolo da modernização, do progresso e da escola eficiente, cede lugar para a escola adaptada em um prédio residencial, i.e., para a escola do improvisado.

Nessa linha de símbolo de modernização, o articulista da imprensa local exalta o novo estabelecimento: “Não resta a menor dúvida que este acontecimento marca, no nosso meio, uma nova

³ Filho do Tenente-Coronel da Guarda Nacional Salvador da Costa Marques, importante chefe político do antigo regime e grande fazendeiro. Filho de dona Augusta Nunes Rondon Marques, filha de fazendeiros e neta do Barão de Poconé (CAMPOS, 2016). Joaquim Augusto era formado pela Faculdade de Direito em São Paulo, deu início na vida política, em 1898, quando foi deputado estadual por 2 vezes, posteriormente, eleito deputado federal em 1906, assumindo o mandado na Câmara dos Deputados no Rio de Janeiro, sendo reeleito em 1909. Foi eleito Presidente do Estado em 1911, o primeiro a cumprir integralmente o mandato nesse cargo.

era de prosperidades, e que estas se acentuarão com o correr dos annos e de vida do grande Estabelecimento de educação moderna” (JORNAL DE POCONÉ, 1912, p. 1).

Apesar do Presidente e da imprensa local indicarem que a presença dessa instituição de ensino traria para o município a modernidade, o progresso e a esperança de um futuro prósperos para as crianças, que poderiam usufruir de um ensino moderno, documentos apontam que Poconé não estava preparada e não estava dentro dos parâmetros estabelecidos pela normatização para receber um estabelecimento de ensino dessa ordem.

Tal situação foi denunciada por Waldomiro de Oliveira Campos, normalista recém-formado pela Escola Normal de São Paulo, que foi contratado pelo governo do estado para dirigir o Grupo Escolar recém-criado. Em seu primeiro relatório enviado à Instrução Pública de Mato Grosso, relatou a situação em que encontrou a instituição de ensino:

[...] o velho prédio Municipal, alugado ao Governo do Estado, embora seja a antiga residência senhorial dos Barões de Poconé, não possui as condições higienicas e pedagógicas requeridas, e além disso, como é muito antigo e construído de terra socada, não oferece as necessárias condições de segurança, nem acomodações precisas para todas as classes, visto não possuir oito salas. A própria portaria, se acha estabelecida no corredor do edificio, por falta de sala adequada. Acresce, ainda, que a Municipalidade, embora tenha alugado o prédio, ocupa a maior sala do mesmo, fazendo nella funcionar o Mercado publico; outra sala se acha ocupada pela typografia do “Jornal de Poconé” e ainda outro compartimento isolado, mas pertencente ao edificio, se acha alugado á firma Rondon & Prado, que ali mantém um bilhar (MATO GROSSO, 1914 apud JACOMELLI, 1998, p. 145-146).

Se para o Presidente Joaquim da Costa Marques, na época da instalação do grupo, o espaço alugado era espaçoso, arejado e adequado para comportar até trezentos alunos, para o seu diretor, o espaço alugado era inapropriado. Ao contrário do que seria o ideal, o grupo não funcionava em um prédio próprio que atendessee todas as necessidades que o modelo escolar deveria possuir para manter as condições pedagógicas e higiênicas. Ressalta-se que a

própria portaria do grupo estava instalada de forma irregular, no corretor do edifício, que era dividido ainda com o Mercado Público, com a Tipografia do jornal e ainda possuía uma parte alugada para uma empresa que possuía uma mesa de bilhar.

Destaca-se que a promessa feita pelo Presidente na instalação do grupo em Poconé era que funcionaria em casa alugada pelo município por dois anos. Em 1914, a instituição continuava na mesma localidade com tais condições precárias. Dessa forma, percebe-se que o estado já demonstrava indícios de que tinha dificuldades para implementar com sucesso o projeto modernizador da instrução pública primária mato-grossense.

O relatório escrito por Campos denuncia a falta de providências do governo com o Grupo Escolar de Poconé. Este fato foi denunciado, também, por um morador local em uma nota de jornal, no setor de correspondências:

Todos suppunhamos, Sr. Redactor, que com a elevação ao poder do nosso Nhaquim, um os filhos distintos do logar que habitamos, Poconé subisse de importância, ou pelo menos não decahisse da atenção do governo. [...] o que é que já fez S. Exc de util e proveitoso á localidade que teve a gloria fútil de o vér nascer? [...] Estamos convencidos de que S. Exc. além da aversão ou da falta de amor que vota á terra que por força do destino lhe serviu de berço, nem ha de gostar que se lembre que é filho de Poconé (O MATTO GROSSO, 1913, s/p.).

Percebe-se na escrita a familiaridade com o presidente do estado chamado de *Nhaquim* e a decepção com o abandono ao modelo escolar instalado, sendo que era esperado pela população devido à monumentalidade que se via na Capital. A denúncia segue, deixando claro que população esperava mais do governante contrerrâneo:

Hão de nos dizer que S. Exc. teve a princípio a lembrança de mandar installar aqui um grupo escolar, e que não faltou competência e aptidões ao Normalista que escolheu para dirigi-lo. Acontece porem, Sr. Redactor, que uma andorinha só não faz verão, e depois de quase dous anos inteiros de trabalho insano, o grupo vae encerrar este anno lectivo sem dar um só alumno a exame. Todos sabem que os auxiliares que se tem dado ao Director só tem servido para o atrapalhar. Muito boas pessoas, cheias de boa vontade

e tal ... mas, para o caso, era preferível que pudessem desempenhar melhor as suas funções (O MATTO-GROSSO, 1913, s/p.).

Na ótica do correspondente, apesar de ter instalado o grupo escolar na cidade e de ter um normalista dirigindo a escola, seriam necessários auxiliares que tivessem, além da boa vontade, mais competência para desempenhar a função, tendo em vista que nenhum aluno participou do exame,⁴ mesmo após quase dois anos da presença do grupo em Poconé.

Ele também denuncia que:

Agora estamos a espera que seja iniciada a construção do decantado edifício para o grupo escolar. Os da capital, de Corumbá e de Cáceres, estão já em construção; o de Poconé, porém, que é terra desamada do Sr. Presidente do Estado, esse vai sendo adiado e não será para admirar que fiquemos apenas com os terrenos adquiridos por bom preço, para o sumptuoso edifício (O MATTO-GROSSO, 1913, s/p.).

Para o articulista, Poconé era *terra desamada* pelo Presidente do Estado, pois, apesar de ter comprado o terreno onde seria construído o *sumptuoso* prédio para o grupo escolar, as obras ainda não haviam iniciado, diferentemente das outras cidades, Corumbá e Cuiabá, que já estavam em construção.

Em 1916, Waldomiro de Oliveira Campos faz severos apontamentos sobre o funcionamento e o baixo índice de frequência do Grupo Escolar de Poconé. Ele destaca dois motivos que influenciam na frequência desse grupo. A primeira se refere aos

[...] tristíssimos acontecimentos desenrolados no Estado e que aconteceram a paralyzação absoluta da vida nesta cidade e o êxodo em massa da população, já para São Luiz de Cáceres e Corumbá, já para essas capital e as fazendas, tornando a sede, completamente deserta, como tive a ocasião de observar quando reabri as aulas em Setembro, em que se poderia contar por

4 Segundo Sá (2007), o exame era uma forma de avaliar a aprendizagem do aluno, utilizada desde antes da implantação dos grupos escolares, com o objetivo de conceder ao aluno a certificação de ensino primário. Para os grupos escolares, os exames anuais eram feitos para poder elevar o aluno de um nível para outro.

unidades os homens que aqui ficaram e apenas por uma ou duas dezenas, as famílias que por sua vez permaneceram (MATO GROSSO, 1916, s/p.).

O acontecimento que o Diretor está fazendo referência é a luta armada, denominada Caetanada, entre os líderes políticos do estado contra o governante da época, Caetano Manoel de Faria e Albuquerque. Para acalmar a disputa de poderes, foi necessária a intervenção federal, que destituiu o poder de Caetano de Albuquerque e entregou ao interventor da época, Dom Francisco de Aquino Correa.

O segundo fator, que contribuiu para a baixa frequência, seria de ordem geográfica, como ele relata:

Refiro-me a época das férias. Se Poconé, fosse dotado dos mesmos dons naturais que outras localidades do Estado, não haveria razão alguma de se propor alteração no regime comum de férias. Da-se, porém, o caso de que ele se acha construído no centro de um grande círculo, cuja periferia é bem conhecida - é o Pantanal -, que o separa dos centros de lavoura ou indústria, onde reside a maior parte da população do Município. Nestas condições, encerrando-se as aulas em Novembro, no início, justamente, da estação chuvosa, retiram-se as crianças para as fazendas e lá se ficam até a findas, - não férias - mas as chuvas, para que se possam transportar com as famílias: os filhos para a escola e estas para as festas tradicionais de Maio e Junho, porque é justamente nesta ocasião que o Pantanal já está seco e facilita as comunicações (MATO GROSSO, 1916, s/p.).

O município de Poconé possuía essa peculiaridade, a interferência das águas do Pantanal na sociedade local, o que fazia com que o calendário letivo do Grupo Escolar não fosse compatível com o calendário da cidade. Ocorre que a sociedade poconeana era movida de acordo com as águas do Pantanal, no período das chuvas as famílias iam para as fazendas, levando os seus filhos, alunos do grupo, e somente retornavam entre os meses de abril e maio, conforme ele continua pontuando:

O que não resta dúvida, é que eu muito bem observei, é que as crianças não voltam em Fevereiro e sim em Abril e Maio, deixando, também por praxe de freqüentar as aulas durante as festas, reduzindo por isso o ano escolar de Junho a Novembro, ou sejam apenas 6 meses (MATO GROSSO, 1916, s/p.).

Diante desse fato, o diretor pediu à Diretoria Geral que alterasse o calendário escolar remanejando as férias, o grupo escolar poderia, deste modo, ter uma frequência mais expressiva. Destaca-se que a frequência escolar sempre foi um problema para o funcionamento do Grupo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Matrículas no Grupo Escolar de Poconé (1912-1916)

Ano	Matrículas	Masculino	Feminino
1912	200 e tantas ⁵	-	-
1913	162	94	68
1914	121	52	69
1915	não foram localizadas informações desse período		
1916	66	34	32

Fonte: Mato Grosso (1912; 1913; 1914; 1915; 1916).

O Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1910 exigia que, para a criação do grupo escolar, tivesse, no mínimo, seis escolas primárias. Porém, logo esse número caiu para três escolas primárias. Além disso, em cada grupo deveria ter oito classes, sendo quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina, sendo cada classe com o máximo de 45 e o mínimo de 16 alunos, (MATO GROSSO, 1910), ou seja, um número mínimo de 128 alunos. Conforme o quadro 1, apenas nos dois primeiros anos o grupo conseguiu o total de matrículas de acordo com o exigido. Foi, então, justamente pela falta de alunos no cotidiano da escola que o grupo foi fechado em 1922. Entende-se que o pedido de mudança não foi levado em consideração pela Diretoria Geral.

Campos complementa o relatório com um apêndice no qual faz uma análise sobre os grupos escolares do estado, registrando que, em sua opinião, apenas o Grupo Escolar Modelo, anexo à Escola Normal, se encaixa realmente na modalidade Grupo

⁵ Conforme informa o Presidente.

Escolar. Logo, as demais, assim como o de Poconé, poderiam ser classificadas como Escola Reunida, outra modalidade escolar a ser criada em Mato Grosso somente em 1927, com o novo Regulamento da Instrução Pública.

4. Considerações finais

A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso foi revestida pela simbologia da modernidade, do progresso e da racionalidade, tal qual aconteceu nos outros estados da nação, que estavam alinhados ao projeto republicano de modernização da sociedade brasileira.

Em Poconé, não foi diferente. O grupo foi aguardado como sinônimo de progresso e de modernidade para a cidade. No entanto, a realidade vivida no Grupo Escolar de Poconé não condizia com o que foi executado na capital, conforme foi denunciado pelo diretor do grupo ao falar da precariedade do prédio.

As análises até aqui evidenciam que a cidade de Poconé não estava dentro dos critérios estabelecidos pela normatização da Instrução Pública para receber um grupo escolar, pois não contava com o número mínimo de alunos e muito menos com um prédio próprio ou apropriado. No entanto, fugindo à regra, a cidade foi contemplada por essa instituição possivelmente porque Costa Marques quisesse afirmar para a sociedade poconeana o seu status político, reforçando a relação de poder que já vinha sendo estabelecida por seus familiares antecessores.

Além do grupo ter sido instalado na cidade que não contemplava os critérios para sua implantação, a própria escola funcionou sem condições para tal: prédio alugado, sem *condições higienicas e pedagógicas requeridas* e com a baixa frequência de alunos. O grupo funcionava em cidade pantaneira e precisava se adequar à realidade local para o sucesso: o ritmo das águas e as festas de santos.

Assim, a instituição escolar foi rebaixada à categoria de escolas isoladas em 29 de abril de 1922 por falta de alunos.

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares**: Mato Grosso 1910-1930. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ASSIS E SILVA, Luciana Vicência do Carmo de. **Na cadência das águas, no ritmo da política**: a escola pública rural no município de Poconé-MT (1930-1945). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

AYALA, Cardoso; SIMON, Feliciano. **Álbum Graphico de Matto-Grosso (EEUU do Brasil)**. Corumbá; Hamburgo: Ayalas & Simon Editores, 1914.

CAMPOS, Francisco Ildelfonso da Silva. **Filhos ilustres de Poconé**: ontem e hoje: síntese biográfica. Cuiabá: Ligráf, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Vitrines da Republica: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves. **Os grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1883-1971). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006. p. 341-376.

JACOMELI, Mara Regina M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 – 1927.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

JORNAL DE POCONÉ (*Journal*). Número 3, 22 de maio de 1912, anno 1.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1907.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1909.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1910a.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública primária de 1910. Arquivo Público de Mato Grosso.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1910b.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1911a.

MATO GROSSO. **Relatório.** Apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, pelo Diretor da Escola Normal e Modelo Anexa. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1911b.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1912.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1913.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1914.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1915.

MATO GROSSO. **Relatório**. Apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pelo Professor Normalista Waldomiro Campos, Diretor do Grupo Escolar de Poconé. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1916.

O MATTO GROSSO (Jornal). Número 1216, novembro de 1913, anno XXV.

POCONÉ. **Resoluções 4, 5 e 6 encaminhado pela Intendência Municipal de Poconé ao Presidente de Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1915.

REIS, Rosinete Maria dos. **Palácio da Instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)** / Rosinete Maria dos Reis, Nicanor Palhares Sá. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910 – 1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: Seleção de conteúdos para o concurso público do governo de Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

CAPÍTULO 4

CULTURA INDÍGENA, ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: O OLHAR DOCENTE PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Daniele Gonçalves Lisbôa Gross

Jackson Carlos da Silva

José Maria Baldino

Ângela Roberta Felipe Campos

1. Introdução

O Professor, desde a sua inserção na sociedade como um ser experiencial e histórico, que constrói paralelamente à sua identidade pessoal e profissional, até o momento atual em sua prática profissional, no campo da educação, passa a conviver com a reflexão constante sobre a diversidade de culturas inseridas no cotidiano escolar. De certa maneira a relação escola e cultura está intrínseca na realidade de diferentes áreas da educação e, mais ainda nas especificidades de disciplinas como a Educação Física que, conseqüentemente agrupa indivíduos para as suas práticas pedagógicas, grupos esses repletos de características sociais advindas de sua historicidade, de etnicidade e de diversidade cultural. Em sua grande maioria, estes indivíduos, alcançam suas experiências, notadamente, através do diálogo entre o *habitus* e o campo que estão inseridos.

Assinala-se aqui a importância de entender o pluralismo cultural, a multiculturalidade, a interculturalidade e as diferentes facetas da cultura na escola, principalmente nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e, para tal trataremos de discutir uma das culturas que se apresenta cada vez mais numerosa

no Brasil, a cultura indígena. À princípio este grupo social tem adentrado significativamente o campo da educação e, notadamente precisa ser discutido a fim de se fazer entender e valorizar. Em virtude do seu significado para a ciência e em detrimento da relação existente entre símbolos, signos e significados atribuídos pelos indivíduos a partir do fenômeno da linguagem na prática corporal e na concretude das experiências escolares, surge uma indagação: qual a influência da cultura indígena na definição da prática pedagógica do Professor de Educação Física no Ensino Médio?

Hipoteticamente, acredita-se que ao profissional de Educação Física cabe a responsabilidade de buscar maior conhecimento e que seu processo de formação seja relativamente significativo no que concerne à expectativa de saberes sobre as diferentes culturas e como inserir cada realidade à sua prática pedagógica. A disciplina, como um todo, traz em suas propostas curriculares a universalização da educação, a compreensão da diversidade humana, além de respeitar, promover o respeito, acolher e valorizar a “diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (GROSS *et.al.*, 2019, p.253).

Mesmo diante desse contexto que se apresenta na proposta curricular e até nas entrelinhas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a cultura notada no interior das escolas, nas salas de aula, são predominantemente “engessadas”, isto por que certamente corresponde à visão de determinados grupos sociais e, ainda por ser pouco permeável ao contexto em que se insere, também “aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades” (CANDAUI, 2002, p. 53). Todavia este estudo justifica-se e torna-se relevante por trazer à tona uma discussão que muitas vezes passa despercebida no âmbito escolar e esta, que deveria estar inserida no contexto das disciplinas e em suas respectivas práticas pedagógicas, acabam por não ser apresentada, e tão pouco incorporada, aos avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, às formas de aquisição de conhecimento e às diversas linguagens e expressões culturais

presentes nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais (CANDAUI, 2002).

Para fundamentar as discussões deste estudo, versaremos desenvolver a concepção de Escola e Cultura: CANDAUI (2002), sobre Saberes Docentes e formação profissional: TARDIF (2014), sobre Ensino Médio e Educação Física, utilizaremos CORREIA (2011); DARIDO e RANGEL (2005), DE MARCO (2006). Além de aportes teóricos ao que se relaciona às discussões de BOURDIEU (2019), referendando documentos curriculares escolares do Estado do Tocantins e da Escola-Fazenda, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998 e 2004), a Proposta Curricular Interna da Escola-Fazenda e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Para isto, o primeiro capítulo apresenta a Educação Física no Ensino Médio no contexto da Educação indígena, o segundo trata de apresentar as características da Escola-Fazenda e, por fim discutiremos a prática pedagógica docente e a Cultura Indígena na Educação Física.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica desenvolvida com base em Abrahão (2003), de natureza qualitativa e com características descritivas e exploratórias, que visa compreender a influência da cultura indígena nas práticas pedagógicas de um professor de Educação Física da Escola-Fazenda Dr. Dante Pazzanese, localizada na Fazenda de Canuanã no Município de Formoso do Araguaia, Estado do Tocantins. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, uma entrevista estruturada, disponibilizada ao Professor por meio de um link de acesso, criado na Plataforma *Google* e como recurso o *Google Forms*, que apresenta as perguntas ao entrevistado e, o mesmo tem total liberdade para responder, sem intervenção ou atrapalho por parte dos entrevistadores. A análise de dados se dá, a partir da construção de unidades de significado, sugeridas na Técnica de Análise de Conteúdo de Moreira, Simões e Porto (2006) e em três fases recomendadas, sendo elas: 1º Relato ingênuo, 2º Identificação de atitudes, e 3º Interpretação.

Desta forma, o referido estudo tem como objetivo primário, compreender como a cultura indígena influencia a prática pedagógica de um Professor de Educação Física que atua no Ensino Médio de uma Escola-Fazenda do Estado do Tocantins. E, apresenta-se como objetivos secundários: Construir por meio de entrevista, relatos de um Professor Educação Física sobre sua prática pedagógica no Ensino Médio na realidade da Escola-Fazenda; Compreender e explicitar as influências da cultura indígena na prática pedagógica da Educação Física Escolar.

2. As características únicas da Escola-Fazenda Canuanã

Historicamente, considera-se que a Fundação Bradesco, como é conhecida atualmente, surgiu em 22 de novembro de 1956, fundada por Amador Aguiar, em Piratininga-SP, seu objetivo primeiro era proporcionar educação e profissionalização para crianças, jovens e adultos. A primeira escola da Fundação, Grupo Escolar Embaixador Assis Chateaubriand, foi criada em 1962, na Cidade de Deus, Osasco-SP e, atendia os filhos de funcionários e crianças que viviam na região da matriz do Banco, com turmas de 1º ao 4º ano do curso primário, formado por 289 alunos e sete professores. O nome Fundação Bradesco foi criado e documentado em escritura em 1967. A implantação da Educação Profissional na Fundação se deu com o primeiro curso técnico profissionalizante, o Curso Técnico de Programação de Computadores, que teve seu início em 1970 (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2021).

Posterior a isso, a Fundação Bradesco foi expandindo e inaugurando novas unidades escolares pelo País, a segunda a ser inaugurada foi a Unidade Escolar de Conceição do Araguaia, no Estado do Pará, que oferecia prioritariamente o ensino primário. A próxima a ser criada, Unidade Escolar de Canuanã, no Estado do Tocantins em 1973, seria a primeira com características de Escola-Fazenda, localizada entre a floresta amazônica e o cerrado, e em regime de internato, devido ao caráter inóspito e isolado da região

os alunos chegam à escola de barco e visitam a família apenas algumas vezes no ano (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2021).

Figura 1 - Vista Aérea da Escola de Canuanã (TO) em 1973



Fonte: FUNDAÇÃO BRADESCO (2021).

Atualmente a Fundação Bradesco conta com 40 escolas próprias distribuídas nos 26 Estados Brasileiros e no Distrito Federal, atendem em 2020, 46.321 alunos nas modalidades de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursos Técnicos de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2020).

2.1 Caracterização e Estruturação Pedagógica da Escola-Fazenda de Canuanã (EFC)

A Escola-Fazenda de Canuanã, atualmente é o Colégio Dr. Dante Pazzanese, localiza-se na zona rural do Município de Formoso do Araguaia no Estado do Tocantins, ocupa 2.549,07 hectares e 72.343,14m² de área construída, composta por escola, hospital, lavanderia, cozinha, refeitório, sede administrativa, áreas de lazer e moradias de alunos e funcionários. A escola atende cerca de 817 alunos (total do ano de 2019, com expectativa de 829 em

2021), sendo uma grande maioria em regime de internato, com idades entre 7 a 18 anos, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, a grande maioria dos alunos em internato são filhos de caboclos e indígenas cujo deslocamento impossibilitaria a rotina escolar (BARROS, 2012; DAL VESCO, PELLIZZARO e MATÉ, 2018). “Os funcionários também residem na escola com seus familiares, sendo que há oportunidade e incentivo para que todos os maiores de idade trabalhem na escola” (BARROS, 2012, p.16), são 291 funcionários no ano de 2020, sendo 190 administrativo, 49 no pedagógico, 35 na nutrição e 17 na saúde (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2021).

Figura 2 - Escola-Fazenda Canuanã (TO) em 2015



Fonte: BERTOTI; MASUTTI (2019).

Cabe ressaltar ainda, que a região de Formoso do Araguaia, onde se localiza a EFC, e municípios vizinhos (Lagoa da Confusão e Pium), compõem a Ilha do Bananal, abriga um dos maiores territórios indígenas do Estado, com 1.825 Indígenas. De acordo com o Portal G1 Tocantins (2020), na área existem aldeias dos povos Javaé, Karajá e Avá-canoeiro. “Os Karajá, Javaé pertencem ao mesmo povo denominado *Inĩ*, sendo do tronco linguístico *Macro-Jê*, família Karajá e língua Karajá” (TOCANTINS, 2018, p. 4).

Figura 3 - Demonstração Geográfica das Etnias do Tocantins



Fonte: Adaptado de Araújo (2015).

Notadamente a EFC está rodeada de, em média, 27 comunidades indígenas de 3 etnias que compõem a Ilha do Bananal. Em Formoso do Araguaia, prioritariamente são 18 comunidades, sendo elas: Barreira Branca, Canuanã, Txuirí, São João

Javaé, Imôtxi, Imôtxi II, Marani-Hãwã, Boa Esperança, Wari-Wari, Cachoeirinha, Taimỹ, Barra do Rio, Bela Vista, Cristo Reis, Kubihete, Tyhyre e Waritaxi (TOCANTINS, 2018). E, estas por sua vez, possuem, em sua maioria escolas indígenas dentro de suas aldeias, porém, algumas famílias optam por matricular sua prole na Escola-Fazenda Canuanã e lá permanecem até a sua formatura no Ensino Médio ou na Educação Profissional, saindo 2 vezes ao ano para desfrutar das férias. Além desse público a EFC também recebe filhos de fazendeiros, ribeirinhos e de famílias que residem em assentamentos próximos da região. Em seu estudo, Polese e Pádua (2014, p.136) afirmam que “a comunidade indígena da aldeia Canuanã não é homogênea, já que encontramos famílias tipicamente indígenas, mas também famílias mistas, compostas por um dos pais não indígena”.

Ao que se refere ao ensino, tratar-se-á, neste estudo das especificidades do Ensino Médio e Curso Técnico

Profissionalizante. No ano de 2020 a EFC atendeu 237 alunos no Ensino Médio e 40 no Curso Técnico em Agropecuária, a proposta pedagógica para estes alunos está no estímulo à criação de projetos de vida, visando a continuidade do mesmo nos estudos, a fim de sua inserção social e no mercado de trabalho, de acordo com o Relatório de Atividades (2020, p.23) da Fundação Bradesco, a

[...] proposta pedagógica procura despertar o senso crítico para formar cidadãos conscientes, capazes de elaborar soluções eficazes para sua vida acadêmica e em sociedade. Alinhados à BNCC, reforçamos em nossas ações princípios éticos e de cidadania que preparem o aluno para compreender as transformações e necessidades de seu tempo. Estimulamos também o protagonismo juvenil, incentivando nossos alunos a serem interlocutores ou parceiros de projetos sociais e educativos.

Já ao que se refere ao Ensino Profissional, a Fundação Bradesco em seu Relatório de Atividades (2020, p.25) afirma ser “[...] uma modalidade complementar à Educação Básica e à Educação Superior, pois possibilita que o estudante escolha diferentes rumos no período escolar, além de ser uma opção para inseri-lo no mundo do trabalho por meio do desenvolvimento de competências profissionais”

Nesse sentido, procura-se entender a prática pedagógica do profissional de Educação Física no âmbito da EFC, na perspectiva da cultura indígena, especificamente no Ensino Médio e na Educação Profissional.

3. Prática pedagógica docente e a cultura indígena na Educação Física

Para os achados desta pesquisa, utilizou-se de uma entrevista com um profissional de Educação Física que atua na EFC, a fim de entender qual a influência da cultura indígena na definição da prática pedagógica do Professor de Educação Física no Ensino Médio. Nesse sentido, foi obtida as seguintes respostas:

Tabela 1 - Questões Geradoras (Relato Ingênuo do Entrevistado)

1 – Você fez sua formação superior em educação Física em que Estado da Federação? Há quanto tempo? Quantos anos de exercício docente?
<i>Me Formei em Gurupi na UNIRG, Me Formei a 16 anos e a 16 anos sou professor de escolas públicas e privadas.</i>
2- Há quanto tempo você trabalha no Ensino Médio nesta Escola-Fazenda? Você teve formação para trabalhar em diferentes culturas?
<i>A um ano, Não tive formação para atuar em diferentes culturas</i>
3-Como Você organiza o desenvolvimento dos conteúdos (objetos de conhecimento) curriculares para a realidade da escola-fazenda? Há adaptação do conteúdo à cultura indígena?
<i>Todo conteúdo é organizado diretamente da Matriz, que envia as propostas para nós, onde iremos executar conforme nossa realidade de escola de fazenda. Não existe uma adaptação de conteúdos voltados para a cultura indígena, os conteúdos são normais de acordo com a BNCC.</i>
4 – Como se desenvolve a sua prática docente, ao que se refere ao planejamento e à aplicabilidade das aulas de Educação Física para o Ensino Médio nesta Escola-Fazenda?
<i>Nossa escola recebe alunos indígenas, mas nosso ensino não é voltado exclusivamente para eles. Recebemos alunos indígenas por estarem perto de nossa escola, mas nosso planejamento segue uma proposta curricular de uma escola particular normal. A única diferença é que somos uma escola fazenda no sistema de internato. Portanto, nossos conteúdos da educação física, são norteados conforme a BNCC.</i>
5 – A sua prática docente abrange os conteúdos recomendados pela proposta curricular com a realidade indígena a qual a escola-fazenda está inserida?
<i>Sim, a nossa prática docente está de acordo com as propostas elaboradas pela nossa matriz curricular. A nossa proposta curricular não abrange apenas a realidade dos indígenas, mas toda a comunidade carente que está em volta de nossa escola.</i>
6-Qual a avaliação que você faz das Aulas de Educação Física nesta Escola? Como os alunos a compreendem?
<i>São feitas avaliações normais, sendo elas bimestrais com conteúdos práticos a serem realizados pelos alunos ao longo da aulas. Observando, assimilando e executando.</i>
7 Observações Complementares.
<i>Nossa escola não trabalha exclusivamente com a comunidade indígena. Temos o formato de uma escola particular onde recebemos alunos a partir do 2ano EI até a 3ªsérie do Ensino Médio, e após concluírem o ensino médio ofertamos aos nossos alunos um curso técnico dentro a instituição. Somos uma escola fazenda no formato de internato formato, onde recebemos alunos de diversas localidades dentro do estado do TO, através de um processo seletivo</i>

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Diante dos dados coletados foi possível criar unidades de significados que serão utilizadas para o decorrer da discussão, sendo elas: **Formação Profissional**, **Currículo** e **Prática Pedagógica**, estas estarão relacionadas com a Cultura Indígena na Educação Física do Ensino Médio.

Tabela 2 - Unidades de Significado referentes à entrevista

Unidades de Significado	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
Formação Profissional	X	X					
Currículo			X			X	X
Prática Pedagógica				X	X	X	

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Adentrando à discussão das referidas unidades de significado, destaca-se primeiramente, a **Formação Profissional**. Nessa vertente, o entrevistado, aqui identificado como *Erydàyndu* que na tradução Karajá significa Professor, é graduado em Educação Física (licenciatura plena) pela Universidade de Gurupi-UNIRG, a 16 anos, de acordo com o próprio, desde sua formatura sempre trabalhou com ensino público e privado em municípios do Estado do Tocantins. Na EFC, *Erydàyndu* atua a um pouco mais de um ano e, teve sua prática docente afetada pela pandemia COVID-19, no ano de 2020.

Notadamente, foi possível perceber na entrevista que *Erydàyndu* não teve uma formação específica para trabalhar com a **Cultura Indígena** e não desenvolveu de forma aprofundada sobre o tema na sua formação profissional. É sabido que atualmente, os docentes que trabalham com grupos específicos de culturas diversas, precisam, em sua maioria, se dedicar a um estudo individual e penetrado por sua conta, sem contar com o que o próprio ensino superior tem a oferecer.

Corroborando com dada informação, há de se considerar os escritos de Tardif (2014), onde afirma que o Professor é ator competente e sujeito ativo, deve-se entender seu trabalho como um espaço apto

para a aplicação de sua teoria, ou seja, é no espaço da prática específica de produção, de transformação e de mobilização dos saberes que se comprova os seus conhecimentos teóricos e de saberes específicos, àqueles alcançados no processo de formação profissional e àqueles construídos a partir da sua cultura (TARDIF, 2014). De forma geral, pode-se considerar que o trabalho do professor deve ser permeado por diferentes saberes, noutras palavras, tais saberes são para Tardif (2014, p.236) exemplificados como

[...] o saber dos peritos, o saber dos didatas e dos teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas e transpostos para as matérias escolares, o saber oriundo das pesquisas na área da educação, o saber proveniente da sociedade ambiente e dos meios de comunicação antigos ou novos, etc.

Estes seriam os responsáveis pela construção plena dos saberes do Professor, tanto no seu processo de formação profissional como no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Levando em consideração tal explanação, vale ressaltar que a formação para o trabalho com diferentes culturas tem sua importância para esses profissionais, isso porque viabiliza os saberes advindos da “construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, hoje voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural” (FERREIRA, 2009, p.230).

Seguindo essa vertente, foi perceptível em entrevista com *Erydâyndu* que o **Currículo** utilizado para o desenvolvimento das aulas é construído de forma unificada, ou seja, é uma proposta que vem da sede (localizada em Osasco-SP) e é implantada em todas as 40 unidades da Fundação Bradesco do Brasil, cabe à EFC e ao Professor cabe fazer adaptações conforme a realidade. Contudo, ao que se refere à adaptação dos conteúdos para a **Cultura Indígena**, o entrevistado afirma que “*Não existe uma adaptação de conteúdos voltados para a cultura indígena, os conteúdos são normais de acordo com a BNCC*”.

Para Saviani citado por Coletivo de Autores (1992, p.29) “o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no

espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas ser sistematizado”. Notadamente, é preciso mais do que isso, é preciso criar situações e condições de transmissão e assimilação dos saberes, fazendo com que o aluno seja capaz de dominá-lo.

Se levar em consideração o que o currículo propõe em sua totalidade, pode-se referendar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010, Lei nº 10.172/2001) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como documentos orientadores e norteadores nacionais, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Na Constituição Federal assim como na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Artigo 78 é possível verificar que ao Sistema de Educação da União cabe a colaboração, a assistência e o desenvolvimento de programas de ensino ligados a educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, proporcionando a reafirmação das suas identidades étnicas, assim como garantindo aos mesmos, “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional”(BRASIL, 2016, p.43). Além disso, a referida Lei, ainda deixa claro que aos Planos Nacionais de Educação (PNE) compete:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2016, p.43 - Lei nº 9.394/1996, Art.79 §2º).

Já a BNCC (BRASIL, 2017, p.5), em suas formalidades legais, “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos”. Nessa vertente, as DCNEM

(BRASIL, 2013) compõem em suas entrelinhas, que a função específica da educação no **Ensino Médio**, deve ir além da formação profissional, deve-se contemplar a construção da cidadania e a concepção de novas perspectivas culturais. Concomitantemente dispõe que a escola, para oferecer qualidade social deve cumprir alguns requisitos, dos quais cabe aqui ressaltar o item IV: “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, p.152) e, que ao Ensino Médio está “em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2013, p.167).

Todavia, à **Educação Física** não seria diferente, ao que concerne à cultura corporal do movimento. De antemão, a BNCC (BRASIL, 2017, p.475) apresenta que ao experimentarem-na, “os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento”. Nas palavras de *Erydâyndu*, o ensino da Educação Física na EFC não está voltado à cultura indígena e nem especificamente para o trabalho com os índios, mas desenvolve-se em conformidade com a estrutura e proposta curricular previamente organizada e planejada pela Fundação Bradesco, norteados em conformidade com a BNCC.

Se analisar as entrelinhas dos documentos que regem então a Educação Física no Ensino Médio e diante dos achados apresentados neste, logo, de maneira especial, poderia concluir que mesmo não havendo tal adaptação de conteúdos e nem construindo um planejamento específico para a **Cultura Indígena**, a mesma seria contemplada na sua prática docente, isso, tendo em vista o que se apresentam nos documentos que regem a Educação Nacional, o Ensino Médio e a Educação Física. Corroborando com tal afirmação, é possível visualizar que

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p.475).

Sendo assim, acredita-se no potencial do Professor para a aplicabilidade do que a teoria propõe. Para Santos e Santos (2020) o movimento corporal, construído pelo aluno no âmbito escolar e fora dele, por meio das brincadeiras e atividades corporais vivenciadas, são relativamente objetivos alcançados pelas aulas de Educação Física, e é a partir da cultura corporal do movimento que o professor será capaz de criar e desenvolver aulas adaptadas à realidade. Em concordância, Grandó (2000, p.80) afirma que,

Cada etnia indígena, a partir de sua organização social, seus valores, sua religiosidade, sua educação, sua alimentação, sua moradia, enfim, sua cultura, molda o corpo que expressa, em suas ações, o seu povo, sua concepção de homem, de sociedade, de educação, de corpo. Isto é, em suas práticas cotidianas, cada grupo indígena elabora e reelabora suas formas de renovar e reestruturar os sentidos de seu próprio grupo em suas práticas educativas.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do Professor de Educação Física, o quanto é relevante que o mesmo saiba incorporar a sua **Prática Pedagógica**, o contexto cultural ao qual está inserido, levando em consideração as manifestações advindas das práticas corporais, tais como as danças, as lutas, a ginástica, os jogos e os demais exercícios corporais. Para Neira (2011) o Professor deve saber incorporar às suas aulas, assim como o esporte, às demais práticas, fazendo com que as expressões culturais possam ser mais visíveis no processo de ensino aprendizagem. Não se trata, contudo, de deixar de lado as modalidades esportivas, mas sim, acrescentar a elas discussões relevantes que possam reconhecer e valorizar as diferentes vozes que estão no interior da escola (SANTOS e SANTOS, 2020).

Nesse mesmo sentido, Tolocka (2006, p.179) afirma que é “necessário trabalhar com a diferença, dentro e fora da escola, combinando princípios universais com diferenças culturais, ao mesmo tempo em que se discutem as desigualdades sociais vigentes”. O Professor de Educação Física, contudo, tem a capacidade de produzir e planejar aulas que alcancem o trabalho específico com a diversidade humana, é capaz ainda, de aceitar as diferenças, realizar ações de inclusão social e, valorizar os grupos minoritários, principalmente fazendo com que todos tenham acesso ao esporte e ao lazer de forma igualitária e com equidade.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Levando em consideração tal capacidade profissional, há de se ressaltar que a prática pedagógica do Professor no campo da Educação Física, pode, notadamente, inserir a cultura indígena nas aulas, sem mesmo ter essa adaptação no currículo ao qual está inserido. A Educação Física, no âmbito escolar, tem a proposta de refletir sobre a cultura corporal, acentuando interesses específicos da comunidade e/ou desenvolvendo valores e, além disso correlaciona na vivência das práticas corporais, as habilidades e a técnica com a “perspectiva das múltiplas determinações no desempenho de um jogo” e tudo isso pode ainda inserir as relações sociais, a diversidade cultural e as instituições sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

No estudo realizado por Silva (2013), é possível notar que na Educação Física Escolar indígena, os esportes são super valorizados, em virtude da atual realidade das divulgações midiáticas, mas não deixam de utilizar-se de outras práticas

corporais, aquelas advindas da cultura dos mais velhos, como a corrida de tora. Pode-se ainda, encontrar a diversidade cultural presente na prática de jogos e brincadeiras, são conteúdos da Educação Física Escolar e podem naturalmente ser encontrados no ambiente indígena e não-indígena, podem ser praticados de forma intercultural, como forma de socialização e ainda como insigne às diferenças sociais.

Além disso, os jogos e as brincadeiras, assim como as danças dos povos indígenas, como afirma Tenório e Silva (2014, p.86) “são manifestações humanas que não foram esportivizadas e, justamente por não serem permeadas pela ideologia capitalista, devem servir de base para a utilização e reflexão no ambiente escolar”.

Enfim, o profissional de Educação Física, em sua prática pedagógica, no contexto escolar, inseridos em um ambiente transformador, é capaz de utilizar das leis, decretos e dos mais diferentes documentos norteadores para seu planejamento, mas se não o fizer com a proposta de chegar ao seu aluno uma educação de qualidade, carregada de valores e atitudes inclusivas de nada adiantará os escritos. Assim como afirma Cruz de Oliveira citado por Tenório e Silva (2014, p.84) “a educação física, baseada em pressupostos interculturais, preocupa-se em diversificar os conteúdos pedagógicos, tentando estabelecer uma relação entre diversidade cultural e prática educativa”.

4. Considerações finais

Conclui-se que a cultura indígena está presente na Escola-Fazenda de Canuanã e diferentes etnias são representadas, crianças e adolescentes de diferentes comunidades indígenas frequentam as aulas de Educação Física dessa unidade. O que foi possível notar, no entanto, é que o planejamento e o currículo desenvolvido, de acordo com as palavras de *Erydàyndu*, não propõe o desenvolvimento de práticas corporais indígenas e nem, contudo há adaptações para se atender a cultura indígena.

Nesse sentido, acredita-se que o mais importante a se destacar é que, o Professor terá que ser responsável pelas transformações didáticas e pedagógicas, a fim de inserir as manifestações culturais, possibilitando o entendimento de diferentes culturas, já que o âmbito ao qual está inserido agrega povos indígenas de pelo menos três etnias diferentes, mesmo que estas não sejam maioria no seu espaço. Deve-se buscar saberes profissionais específicos do Ensino Médio, a fim de alcançar uma proposta adaptativa para se inserir as diferentes culturas no ensino e na prática da Educação Física Escolar na EFC.

Concomitantemente, a Educação Física na EFC não se desenvolve a partir de uma influência da cultura indígena, mas ao contrário, os indígenas vivenciam as práticas dos não-indígenas. Para que se utilize da cultura indígena, também nas aulas, é preciso que haja a adaptação por meio dos saberes adquiridos pelo professor, somente ele, será capaz de tratar as diferentes culturas, aproveitando dos conteúdos que já vem pré-estabelecido em documentos norteadores.

Propõe-se que estudos futuros sejam realizados de forma mais específica, tentando aprofundar nos documentos curriculares utilizados pela EFC e também se sugere estudos comparativos que possam mostrar como tem sido as aulas de Educação Física de escolas, especificamente, indígenas, já que poucos estudos têm sido encontrados nesse sentido.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, 7, no. 14 (2003): 79-95.

ARAÚJO, Ricardo Nei. “Rastros” e “vestígios” atrelados ao processo de educação escolar entre os Karajá da aldeia Fontoura, ilha do Bananal/TO. *In: Tellus*, p. 73-86, 2015.

BARROS, Carina Simionato de. **Uso da programação linear como ferramenta pedagógica e gerencial na produção agropecuária: o caso da Escola-Fazenda Canuanã**. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo, Pirassununga, 2012.

BERTOLI, Tailise Wink; MASUTTI, Mariela Camargo. Análise do Projeto de Moradias Infantis em Formoso Do Araguaia/TO no Brasil. *In: XXIV Seminário Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão: Ciência e Tecnologia para a transformação social*, Cruz Alta-RS, novembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 13ªed., Brasília: Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: junho de 2021.

CANDAU, Vera Maria. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR. *In*: Vera Maria. (Org). **Reinventar a Escola**. 3^a.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.47-60, 2002.

CANDAU, Vera Maria. COTIDIANO ESCOLAR E CULTURAS (S): ENCONTROS E DESENCONTROS. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org). **Reinventar a Escola**. 3^a.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.61-78, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo-SP: Cortez, 1992.

DAL VESCO, Rayana Aparecida Susin; PELLIZZARO, Patrícia Costa; MATÉ, Cláudia. Ensino Agrotécnico: contribuições da arquitetura escolar para a melhoria da qualidade de vida no campo. *In*: **Ignis**, Caçador, v.7 n.3, p. 148-159, set./dez. 2018.

FUNDAÇÃO BRADESCO, **Canuanã-TO**. Disponível em: <https://fundacao.bradesco/Escolas?ID=9> Acesso em agosto de 2021.

GABRIEL, Carmem Teresa. ESCOLA E CULTURA: UMA ARTICULAÇÃO INEVITÁVEL E CONFLITUOSA. *In*: Vera Maria. (Org). **Reinventar a Escola**. 3^a.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.17-46, 2002.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos Indígenas do Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. *In*: **Motrivivência**, Ano XI, 14, maio de 2000.

GROSS, Daniele Gonçalves Lisbôa *et al.* Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. *In*: **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 244-256, 2019.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. **Análise de conteúdo:** técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista bras. Ciência e Movimento* 2005; 13(4): 107-114.

POLESE, Nathalia Cunha; PÁDUA, Karla Cunha. As culturas infantis na diversidade dos contextos: um estudo da criança na Aldeia Canuanã. *In: Tellus*, ano 14, n. 27, jul./dez. 2014.

PORTAL G1 TOCANTINS. **Aldeias de Formoso do Araguaia têm surto de Covid-19 e mais de 80 indígenas são contaminados.** 29/06/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2020/06/29/aldeias-de-formoso-do-araguaia-tem-surto-de-covid-19-e-mais-de-80-indigenas-sao-contaminados.ghtml> Acesso em: agosto de 2021.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES. **Fundação Bradesco**, 2020. Disponível em: https://fundacao.bradesco/Content/Documents/ra_2020_portugues_portal_capa.pdf Acesso em: agosto de 2021.

SANETO, Juliana Guimarães. **Educação física NA/DA escola indígena:** apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo. 2016. 1 recurso online (187 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305335>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANTOS, Juliana Trajano dos; SANTOS, Roberto Ferreira dos. A CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMAPERSPECTIVA CULTURAL. *In: Revista do Departamento de Educação Física: Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, ago./dez. 2020, p. 171-181.

SILVA FERREIRA, Cléa Maria da. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. *In: Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, vol. III, núm. 5, 2009, pp. 224-239.

SILVA, Ana Paula de Melo. **Educação indígena: interfaces com a educação física**. Monografia submetida à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física escolar. *In: Rev. Teoria e Prática da Educação*. v.17, n. 1, p. 81-91, Janeiro/Abril 2014.

TOCANTINS. PLANO PARA OS POVOS ÍNDIGENAS (PPI) DA ILHA DO BANANAL. *In: Projeto de Desenvolvimento Regional Integrado e Sustentável – PDRIS*. Palmas-TO. Fevereiro de 2018.

TOLOCKA, Rute Estanislava. Educação Física e Diversidade Humana. *In: DE MARCO, Ademir. Educação Física: Cultura e Sociedade*. Campinas-SP: Papirus, 2006.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO COLÉGIO MARIA AUXILIADORA DO COXIPÓ DA PONTE - CUIABÁ/MT (1917-1939)

Roberto Costa Silva
Elizabeth Figueiredo de Sá

1 Introdução.

Em 1897, Padre Malan decidiu abrir a Casa do Noviciado no Coxipó da Ponte, a 7 quilômetros de distância de Cuiabá, “[...] onde pudessem também passar alguns momentos de descontração” (CASTRO, 2014, p. 276), além de instalar o Oratório Festivo. No ano seguinte, este juntamente com três Irmãs vindas da Colônia Teresa Cristina, com quatro meninas desvalidas e uma menina borora seguiram para a Vila de Coxipó da Ponte a fim de ocuparem do Oratório Festivo e das rouparias das demais casas salesianas (MATO GROSSO, 1988, p. 1)¹.

Dom Bosco define o significado e sentido do Oratório festivo como “[...] casa que acolhe, Igreja que evangeliza, escola que educa e pátio para se encontrar com os amigos” (SOUZA, 2014, p. 148).

Oratório como casa não se refere somente à situação pontual de quando Bosco acolheu jovens no Oratório para fins de moradia, mas, representa a ideia da familiaridade, do tratamento empático no encontro diário. O sentir-se bem no Oratório é sintomático à ideia de casa. O Oratório, como Igreja que evangeliza, representa, num primeiro momento, o caráter cristão católico, aberto, porém, à diversidade religiosa [...] No Oratório, favorecer

¹ O Breve Histórico foi localizado nas documentações avulsas disponibilizadas pela Inspetoria Nossa Senhora da Paz, localizada na Avenida Fernando Corrêa da Costa, n.º 214, bairro Shangri-lá, Coxipó da Ponte, no município de Cuiabá/MT.

essa dimensão não significa permanecer recluso numa Igreja, embora haja momentos para isso, mas, sim, viver seu cotidiano guiado pelo transcendente. Nesta perspectiva, o Oratório se abre, paulatinamente, ao trabalho vocacional, à simpatia com Deus, à comunidade educativa e à Igreja local. O Oratório como escola se configura como um lugar de aprendizado, também em estudos sistemáticos [...] O Oratório como pátio, referenda, do ponto de vista do educador, o valor máximo da práxis educativa: encontrar o jovem como ele é. Fora das estruturas formais, há a riqueza da vivência juvenil por meio da informalidade, estreitando saudáveis laços de amizade entre animadores voluntários e oratorianos, promovendo a alegria, a festa e a confraternização (SOUZA, 2014, p. 149).

Com a instalação do Oratório Festivo, o trabalho das irmãs apresentou resultados, atraindo meninas que iam, aos poucos, “[...] procurando as irmãs para estudar e se prepararem para a primeira eucaristia” (CASTRO, 2014, p. 277).

No terreno adquirido, foi construído, ao lado da Igreja Nossa Senhora da Guia, o prédio das Filhas de Maria Auxiliadora. Considerado a primeira propriedade das irmãs, houve o ato de inauguração solene entre os salesianos no dia 2 de agosto de 1900. No ano seguinte, abriram aulas elementares para alunas internas e externas. “Assim, eram atendidas as meninas que somente estavam presentes tendo em vista os estudos regulares e outras que, além dos estudos, eram auxiliadas como verdadeiras aprendizes em diversos trabalhos de confecção, cozinha e lavanderia” (CASTRO, 2014, p. 285-286).

Com base nesta contextualização, este artigo pretende trazer a lume a história das escolas do sexo masculino e feminino, regidas por irmãs salesianas da congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, no período de 1917, quando as irmãs assumem a direção da pequena escola pública do Coxipó da Ponte, juntamente com o Colégio Maria Auxiliadora. Este trabalho perdurou até 1939 quando já não percebe o atendimento aos alunos externos.

Justifica-se este período pelo fato de que, a partir de 1917, a contagem de alunos internos e externos, tanto do Colégio das irmãs quanto da Escola Pública, passou a ser contabilizada nas estatísticas das Crônicas de Coxipó. Após o ano de 1939, o referido Colégio

passa a não mais contabilizar em seus documentos os alunos da Escola Pública, tendo em vista que ela havia se transformado em uma Escola Reunida e, portanto, as Irmãs já não estavam mais sob a direção da instituição pública.

Neste sentido, buscamos responder como era organizada a escola e o atendimento à infância da Vila do Coxipó da Ponte, tendo em vista que a educação salesiana era diferente das escolas públicas, pois seguia os preceitos deixados por Dom Bosco, de seu Sistema Preventivo. Considera-se relevante tal pesquisa ao pensar em uma instituição que oferecia educação elementar, mas que, ao mesmo tempo, estava imbuída de valores e de comportamentos através de ensinamentos catequizadores.

O aporte teórico, que conduz a pesquisa e que utiliza as instituições educativas como objeto de estudos epistemológicos, baseia-se nos conceitos de Justino Magalhães (2004). Contribui que as instituições escolares podem ser analisadas como objeto de pesquisa, pois apresentam um campo de análise com elementos fundamentais capazes de construir uma narrativa dentro da História da Educação. Nesse sentido, explica que “[...] na historiografia da escola e da escolarização, no quadro sistêmico; a instituição educativa como totalidade em organização e devir; a análise institucional como matriz conceitual interdisciplinar e a pedagogia instituição como modelo científico e organizacional” (MAGALHÃES, 2004, p. 113).

Inicialmente, o Colégio Maria Auxiliadora funcionou como internato para meninas desvalidas da sociedade em conjunto com o Oratório Festivo. Para Magalhães (2004), as instituições com regime de internato têm, por si só, uma dimensão educativa total:

Quando funcionando em regime de internato, a instituição escolar é uma instância educativa total, na qual é possível: considerar, entre outros, os fatores de integração e de conhecimento; analisar as instâncias de socialização, alteridade, autonomização, mobilização; reconsiderar os conceitos de aprendizagem, ativismo pedagógico, experiência emocional. Mas a influência educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente

como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos (MAGALHÃES, 2004, p. 116).

Segundo o autor, as instituições em regime de internato têm instância educativa total. Com isso, aspectos de uma instituição com esse tipo de sistema podem apresentar aspectos diferenciais para a análise, como instâncias de socialização, de alteridade, dentre outros.

Para tal, foram utilizadas como fontes documentais: as Crônicas, as Estatísticas Escolares e os documentos avulsos localizados no Arquivo da Inspetoria Imaculada Auxiliadora de Campo Grande-MS, no Arquivo da Inspetoria Nossa Senhora da Paz de Cuiabá-MT; no *Archivio Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice* (Roma); nos Relatórios e nas Mensagens de Governadores localizados na base de dados do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM), bem como artigos e obras que tratam sobre a educação salesiana em Mato Grosso.

Diante disso, o artigo foi organizado em duas partes: a primeira trata sobre as escolas elementares ministradas pelas Irmãs Salesianas, com um breve histórico do período inicial de funcionamento do Colégio até o momento em que Irmãs passaram a ser responsáveis pela Escola Pública Primária; a segunda parte aborda as características das infâncias atendidas por esta instituição no período delimitado.

2. As escolas elementares ministradas pelas irmãs salesianas Filhas de Maria Auxiliadora em Coxipó da Ponte – Cuiabá/MT

As Irmãs salesianas Filhas de Maria Auxiliadora chegaram em Mato Grosso no ano de 1895, inicialmente vieram para o Asilo Santa Rita e para a Colônia Teresa Cristina. Em 1898, por iniciativa do Pe. Antônio Malan e de mais três irmãs, Ir. Rosa Kiste, Ir. Helena Michetti e Ir. Natividade Rodrigues, saíram da Colônia Teresa Cristina e partiram para a Vila do Coxipó da Ponte, para cuidar das duas Casas existentes. Desta forma, no ano seguinte, “[...] surgiu a

oportunidade de as Irmãs abrirem outra presença para o atendimento, inicialmente, de meninas em uma escola, também para auxiliar o capelão na catequese e atendimento de meninas em um oratório festivo [...]” (CASTRO, 2014, p. 285).

Assim sendo, o ano de 1898 foi marcado pela saída das Filhas de Maria Auxiliadora da Colônia Tereza Cristina, pois, em outubro, tiveram que voltar para Cuiabá e para Coxipó da Ponte, a fim de cuidar de duas casas salesianas em que os padres eram os responsáveis, o Colégio São Gonçalo e o Noviciado na Chácara de Coxipó da Ponte, possibilitando a abertura de um novo Oratório Festivo para meninas e moças, bem como para cuidarem da rouparia dos salesianos.

Na dissertação defendida por Neide Maria de Souza Moreira Areco, intitulada “O Instituto Maria Auxiliadora 1928 a 1992”, defendida em 1993, relata-se sobre a vinda das irmãs salesianas e as suas primeiras atividades em Mato Grosso:

Vindas do Uruguai pelos rios da Bacia Platina, as Salesianas fundaram, inicialmente, uma escola primária e um internato para órfãos em Cuiabá. Os carros de boi ou os lombos dos burros levaram as Salesianas até a Colônia Tereza Cristina, onde os padres Salesianos já se encontravam trabalhando com os índios Bororo. Mais tarde os Xavante também foram atendidos (ARECO, 1993, p. 67).

Em 11 de novembro de 1898, o Pe. Antônio Malan pediu que as primeiras Filhas de Maria Auxiliadora se dirigissem à pequena Vila do Coxipó da Ponte para compor um Oratório festivo. Nos dois primeiros anos, as irmãs ficaram instaladas em uma pequena casa onde atendiam em regime de internato as meninas desvalidas². Posteriormente, as irmãs adquiriram o seu próprio terreno com a ajuda de Pe. Antônio Malan e fundaram o Colégio Maria Auxiliadora do Coxipó da Ponte em Cuiabá. A partir de 1901, o Colégio passou a atender crianças de 7 a 14 anos para a educação elementar.

² Definidas por Lopes (2002) como “Meninas órfãs”.

No Documento intitulado “Inspetoria Missionária del Matto Grosso”, a casa onde as irmãs moraram inicialmente era muito simples e não era adequada para o que as irmãs esperavam. “A modesta casa situada em frente à praça da igreja, pequena, incômoda, imprópria para o propósito [...]” (MATTO GROSSO, 1998, p. 1).

Durore (1977) descreve como era a estrutura por dentro e um pouco da rotina no início do trabalho das Filhas de Maria Auxiliadora no Coxipó da Ponte:

[...] pobre casinha, desprovida de tudo, rica, porém de espírito religioso, de fervor, de mortificação, de santa simplicidade [...] tinha dois quartos, um servia de capela, o outro de dormitório para as moças e para a indiazinha borora. Uma irmã dormia no mesmo quarto. A diretora e outra irmã, de noite, armavam as redes no corredor. De dia o quarto das moças se transformavam em salas de costura (DUROURE, 1977, p. 146-147).

Como apresentado, a pequena casa funcionava como internato para meninas órfãs/desvalidas. Naquele primeiro ano contavam com quatro meninas órfãs/desvalidas das famílias tradicionais da região do Coxipó e uma índia, da etnia Bororo, de apenas três anos de idade, que veio junto com as irmãs da Colônia Tereza Cristina. Estas foram as primeiras internas e, de acordo com as documentações disponibilizadas pelo Arquivo da Inspetoria N. Sra. Da Paz de Cuiabá, “a Abertura do Oratório Festivo contou com a presença de 12 meninas, que vinham aqui para se preparar para a primeira comunhão” (MATTO GROSSO, 1998, p. 1).

No ano de 1900, as irmãs mudaram-se para uma nova casa, ao lado esquerdo da Capela Nossa Senhora da Guia, lugar em que foi construído para funcionar o Oratório e que serviria de Colégio. No ano seguinte, passaram a ministrar o ensino elementar para meninas pobres da pequena Vila de Coxipó da Ponte.

Acredita-se que, na primeira moradia das irmãs salesianas, as meninas desvalidas ajudavam as irmãs a cuidarem da casa, recém-construída, e também participavam do curso primário. Percebe-se que a casa não conseguia comportar muitas pessoas e faltavam-lhes mobiliários. Antes da construção da “nova casa” e futuro colégio das

irmãs, já recebiam as meninas e moças no oratório festivo. Então, ainda que de forma tímida, começaram a ganhar a confiança das salesianas, aos poucos se aproximavam e participavam das missas realizadas pelas irmãs e pelos padres na capelinha. Além disso, as meninas e moças “[...] vem até durante a semana estudar catecismo e preparar-se à primeira comunhão” (DUROURE, 1977, p. 147).

Percebe-se que as Filhas de Maria Auxiliadora foram para o Coxipó da Ponte em 1898 e se alojaram na casa próxima aos seus irmãos salesianos “com o objetivo de estar ao lado dos salesianos e prestar uma assistência especial ao cuidar da casa, da cozinha e da lavadeira, pois tratava-se de uma casa de formação, do noviciado” (CASTRO, 2014, p. 284-285). Acredita-se que as irmãs ajudavam os padres salesianos na Escola Agrícola do Coxipó da Ponte arrumando a casa, entre outros afazeres domésticos, e que esta escola era “[...] destinada ao ensino teórico-prático da agricultura a rapazes indígenas e pobres” (SÁ, 2007, p. 102).

Concomitante com o Colégio das irmãs salesianas, funcionava a pequena Escola Pública da Região do Coxipó da Ponte, uma instituição pública que atendia crianças do sexo masculino e feminino. Os registros encontrados sobre o funcionamento da Escola Pública são datados de 1878, qual seja, um contrato da Diretoria Geral da Instrução Pública com o professor Bernardino José Mendes para atender as crianças da região (MATO GROSSO, 1878, p. 1).³

Isso significa que, antes das irmãs salesianas chegarem em Mato Grosso, as crianças da Região do Coxipó da Ponte já contavam com uma instituição escolar primária para receberem a educação elementar. Os documentos localizados indicam que a partir de 1917 a escola pública da localidade passou a ser dirigida pelas irmãs. Ademais, apontam que os alunos tanto da escola pública quanto do Colégio eram contabilizados nas estatísticas dos

³ Acervo do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. Disponível em: <https://gem.ufmt.br/gem/FrmAcervoGEM.aspx>. Acesso em: 22 maio 2021.

documentos das Filhas de Maria Auxiliadora. Logo, até o ano de 1938, haviam alunos internos e externos.

Em 1917, a diretora do Colégio, Ir. Maria Oggero, solicitou ao Diretor Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso, Sr. Dr. Estevam Alves Corrêa, para que nomeasse a Revd^a. Ir. Bárbara Antunes Maciel para exercer o cargo de Professora Pública e que fosse também diretora da Escola Pública do Coxipó da Ponte, conforme solicitação descrita na Crônica do Colégio, em 15 de outubro de 1917:

[...] Excelentíssimo Senhor Diretor da Instituição Pública.

Temos a liberdade de dizer a Vossa Excelência e explicar as difíceis circunstâncias a que deve estar submetida a nossa pequena Escola Primária de Coxipó da Ponte.

Desde o seu início, sempre mereceu a maior confiança dos Padres das Famílias desta População, a maioria deles pobres a ponto de não poderem pagar a quantia de tres contos de réis (3\$000), valor da pensão mensal.

Quase todos os jovens são de ambos os sexos todos eles eram aceitos gratuitamente, durante o ano passado assim como na atual, e não passava de 28 alunos frequentam.

Diante de tudo dos fatos, recorro humildemente à benevolência e à justiça de Vossa Escelência. Para nos conceder o grande favor de confiar nas Filhas de Maria Auxiliadora e nesta população atualmente sob minha direção à cadeira vocacional da escola acima.

A este respeito, tenho a honra de apresentar como professora da mesma, a Irmã Normalista Bárbara Maciel, que, devido à longa prática no ensino, entre outras tantas experiencias na educação de nossa Congregação, se encontra em condições de contribuir da melhor maneira possível para o progresso intelectual e moral da juventude, assim, para satisfazer o desejo ardente dos senhores pais da família desta população.

Será uma grande ajuda que Vossa Exelentíssima dará a este piedoso estabelecimento e a própria população mais pobre. Apresentando este pedido a vocês, ganha vida o feliz desfecho que nossa Congregação costuma ter na direção das Escolas Públicas, especialmente no Estado de Minas Gerais onde as Filhas da Auxiliadora mantêm, com resultados positivos, escolas semelhantes a esta.

Aqui você encontra a lista dos alunos que frequentam esta escola gratuitamente.

Agradeço de antemão, formular meus mais sinceros votos de saúde e felicidade pessoal a Vossa Excentíssima Ilustríssima, da qual espero receber Mercedes. Coxipó da Ponte 15-10-1917 (MATO GROSSO, 1917, p. 9).⁴

Além da nova diretora irmã Bárbara Maciel, havia uma adjunta para auxiliar na classe da escola pública. A irmã Regina de Aquino ficou até o ano de 1925, contudo, devido a problemas de saúde, pediu demissão do cargo. Em seguida, a irmã Jorgina de Carvalho assumiu o cargo de adjunta para auxiliar na Escola Mista do Coxipó da Ponte (MATO GROSSO, 1925, p. 1).⁵

Ao tratar sobre a Instrução Pública Primária do estado, em mensagem no dia 13 de maio de 1913 enviada à Assembleia Legislativa, o presidente Joaquim Augusto da Costa Marques informa as escolas particulares que foram visitadas, dentre elas o Colégio Maria Auxiliadora do Coxipó da Ponte, com o registro de que havia 37 alunos matriculados, sendo 25 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Da fundação do Colégio Maria Auxiliadora até ano de 1917, as irmãs atendiam as alunas internas e externas. A partir das Crônicas de 1911, aponta-se a existência de meninos no Colégio. Em 1917, esse atendimento passou a ser concomitante com a Escola Pública, passando a cuidar de ambas instituições, sendo diretora e professora ao mesmo tempo na Escola Pública.

A partir de 1918, ano seguinte em que a Irmã Bárbara estava à frente da Escola Pública do Coxipó da Ponte, os alunos de ambas as escolas são registrados nos documentos do Colégio, porém cada Escola tinha sua diretora. Assim, aconteceu houve uma nova reorganização dos alunos.

De acordo com Azzi (2002, p. 234), após as irmãs salesianas assumirem a direção da Escola Pública, “[...] foi feita uma divisão

⁴ Crônicas do Colégio Maria Auxiliadora do Coxipó da Ponte, desde 1911 em diante, estão escritas a mão no idioma italiano e foram traduzidas pela prof. ^a Maria de Jesus de Barba.

⁵ Documentação localizada no Arquivo Público de Mato Grosso. Requerimento de Demissão da Irmã Regina de Aquino de 07/12/1925.

entre os alunos: os meninos continuaram freqüentando o edifício da Escola Pública, enquanto as alunas externas passaram a ter aulas no Colégio Maria Auxiliadora, juntamente com as internas”.

O prédio, onde funcionou a Escola Pública do Coxipó da Ponte até o mês de setembro de 1933, era de origem particular. No mês de outubro do mesmo ano, passou a funcionar em espaço do governo. Não há fontes até o momento que informem a compra de terreno ou mudança de local das escolas isoladas da região até o momento. Conforme observamos no quadro abaixo, até o ano de 1937 a escola contava com quatro professoras, sendo duas efetivas e duas adjuntas:

Quadro 1 - Professoras da Escola Mista do Coxipó da Ponte até 1937

Professora	Localidade	Interina	Efetiva	Tipo
Irmã Bárbara Antunes	Pov. de Coxipó da Ponte	15/10/1917	01/02/1918	Efetiva
Irmã Regina de A. Corrêa	Pov. de Coxipó da Ponte	31/01/1918	-	Adjunta
Jorgina de Carvalho	Pov. de Coxipó da Ponte	14/01/1926		Adjunta
Alice Fontes Pinheiro	Pov. de Coxipó da Ponte	11/05/1993		efetiva

Fonte: Mato Grosso (1921-1933).

O quadro acima mostra que durante 20 anos, na Escola Pública do Coxipó da Ponte, as professoras eram predominantemente irmãs salesianas, somente a normalista Alice Fontes Pinheiro era professora pública efetiva. De 1917 até o ano de 1937, os documentos do Colégio Maria Auxiliadora informam a contagem de meninos e meninas de ambas instituições em suas estatísticas; após a criação das Escolas Reunidas do Coxipó da Ponte, o número de alunos externos diminuiu até que não se percebe mais a sua contabilização.

As irmãs salesianas passaram a ficar com a responsabilidade da educação elementar de meninos e meninas da região do Coxipó da Ponte. O que nos faz indagar o porquê de ficaram responsáveis

por ambas as escolas. Quais eram as características das crianças atendidas pelas irmãs que compunham tanto o Colégio Maria Auxiliadora quanto a Escola Primária do Coxipó?

3. As características das infâncias atendidas no Colégio Maria Auxiliadora

No final do século XIX e início do século XX, o pequeno povoado de Coxipó da Ponte era um cenário bastante rural, sem infraestrutura, não tinha luz elétrica, faltavam-lhes quase tudo, pois ficava distante cerca de 7 quilômetros da capital. Ainda assim, era um lugar que recebia constantes visitas e passeios por conta do Rio Coxipó, local em que as famílias de Cuiabá buscavam refrescar em banhos, fazer piqueniques e divertirem-se.

O Colégio Maria Auxiliadora, assim como a Escola Pública, localizava-se próximo ao Rio Coxipó. Ambos, contudo, tinham prédios distintos. De acordo com Durore (1977, p. 14), no Colégio “[...] não havia água em casa. Precisava ir busca-la no Rio! Irmã Rosa era incansável para o bem das irmãs e das alunas [...]”. De acordo com Barros (1998, p. 86), era “de grande importância para a Vila e para o Colégio Maria Auxiliadora, era a proximidade do rio. Conforme a tradição, durante toda a época em que não havia água encanada, era dali que a população retirava água, para o uso doméstico”.

Quando as pessoas iam ao Rio Coxipó, seja para lavar roupas ou para tomar banho, havia dois balneários que separavam os homens das mulheres lavadeiras:

No porto das lavadeiras, bem acima da ponte, é que as Irmãs e alunas internas iam, lavar roupas e tomar banho.

Porém o rio tinha ainda uma outra função: a do lazer.

Nas Chácaras situadas em suas margens, principalmente na Chácara São José, é que as Irmãs e internas faziam os grandes passeios do ano, como muitas vezes aparece na Crônica (BARROS, 1998, p. 86).

É possível assimilar que as meninas acompanhavam as irmãs salesianas nas atividades diárias, pois naquele período ainda não tinha muitas irmãs. Entende-se, todavia, que aos poucos as crianças

iam chegando e as irmãs iam ganhando a confiança das famílias do Coxipó da Ponte.

Desde o seu início, o Colégio Maria Auxiliadora atendia meninas pobres da Vila do Coxipó da Ponte e no Oratório Festivo, as primeiras jovens aspirantes a seguir os ensinamentos salesianos eram de famílias tradicionais de Cuiabá, sendo a primeira Regina de Aquino, irmã de Dom Aquino⁶.

Nos primeiros anos, as meninas pobres tinham aulas manuais, como corte e costura, os afazeres domésticos da casa etc. Areco (1993) relata sobre como as irmãs salesianas prestavam assistência à região e as suas principais atividades:

As atividades das Salesianas junto aos indígenas eram intensas e variadas. Cuidavam da saúde do povo e organizaram logo um ambulatório. Davam assistência às mulheres e meninas das famílias, ensinando-lhes práticas de higiene, costura e conserto de roupas (o uso das roupas lá se havia generalizado entre os índios), davam aulas de catecismo, organizaram um internato para as meninas em idade escolar, cuidavam da alimentação da sua casa e da casa dos Salesianos e respectivos indígenas que lá habitavam (ARECO, 1993, p. 67-68).

Com isso, as crianças órfãs desvalidas precisavam aprender as atividades diárias da casa, recebiam a educação religiosa, a catequese e a educação elementar no curso primário.

O Colégio das Irmãs passou a receber meninas externas, algumas para o Oratório Festivo e outras recebiam a educação elementar pelas irmãs salesianas. Nas Crônicas da Casa do Coxipó, a partir de 1911, é possível localizarmos o quantitativo de crianças que eram atendidos pelas irmãs. A partir de 1918, após a escola pública passar a ser de responsabilidade das irmãs, passou-se a contar o número de alunos de ambas as escolas nos documentos da

6 D. Aquino Correia (Francisco de Aquino Correia), sacerdote, prelado, arcebispo de Cuiabá, poeta e orador sacro, político, nasceu em Cuiabá, MT, em 2 de abril de 1885, e faleceu em São Paulo, SP, em 22 de março de 1956. Disponível em: <https://bit.ly/3iZe8cD>. Acesso em: 24 maio 2021.

Casa do Coxipó. Conforme observamos no quadro abaixo, o número de alunos do Colégio ampliou de 1911 para 1919.

Quadro 2 - Números de Aluno do Colégio em Coxipó (1911-1919)

Ano	Internas	Externas
1911	12	?
1912	4	16
1913	4	16
1914	4	16
1915	?	?
1916	?	?
1917	7	27
1918	6	30
1919	6	55

Fonte: Mato Grosso (1911-1919).

As crianças internas e externas e as da escola pública primária passaram a ficar sob os cuidados das irmãs salesianas, durante esse período de 1917 a 1939, a diretora da Escola Pública era a normalista irmã Bárbara Antunes Maciel, juntamente com a professora Adjunta Jorgina de Carvalho.

De acordo com as Estatísticas Escolares da instituição em análise, percebe-se a presença de alunos internos e externos do Colégio Maria Auxiliadora, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Estatísticas do Colégio Maria Auxiliadora do Coxipó da Ponte

Ano	Internos	Externos	Total
1928	27	73	100
1929	32	74	106
1930	37	63	100
1931	40	70	110
1932	30	89	119
1933	30	97	127
1934	28	90	118
1935	?	?	?
1936	?	?	?
1937	53	106	159
1938	40	36	76
1939	64	-	64

1940	-	-	-
------	---	---	---

Fonte: Mato Grosso (1928-1939).

De acordo com as estatísticas do quadro 3, o número de alunos veio crescendo de tamanha forma que, no ano de 1937, a quantidade de alunos chegou a 159. Acredita-se que esses alunos eram tantos do Colégio quanto da Escola Pública.

Em 1937, o Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Antônio Ferreira Mendes, enviou ao Secretário do Interior, Justiça e Finanças, um ofício de n.º 224, em que comunica a respeito de duas escolas rurais que funcionavam na região do Coxipó da Ponte, as quais tinham uma frequência total de 130 alunos. De acordo com Mendes, a quantidade de alunos estava prejudicando o ensino da povoação do Coxipó, provavelmente por conta da superlotação de classes nas classes primárias. Com isso, o Diretor propõe que tais escolas rurais se transformassem em Escolas Reunidas do Município de Cuiabá.

Em resposta ao anseio da população da região de Coxipó da Ponte, a Diretoria Geral da Instrução Pública, por meio do Ato 498 do dia 4 de maio de 1937, publicado em Diário Oficial e autorizado pelo Interventor Federal Exmo. Sr. Cap. Manoel Ary da Silva Pires, criou as Escolas Reunidas da Povoação de Coxipó da Ponte. A instalação dessa instituição só ocorreu em 13 de junho do mesmo ano. Nesse dia houve festa, pois a população ficou contente com a criação de uma Escola Reunida que pudesse atender melhor as crianças.

A partir de 1938, as Escolas Reunidas de Coxipó da Ponte, por meio do Decreto n.º 177, de 18 de junho, passaram a denominar-se Escolas Reunidas “Souza Bandeira” em homenagem a Antônio Herculano de Souza Bandeira.

De acordo com Sá (2007), as escolas reunidas foi uma modalidade idealizada primeiramente pelo professor Waldomiro de Campos, em 1917, e regulamentada a partir da Instrução Pública Primária de 1927. Antes da regulamentação dessa modalidade, funcionavam os grupos escolares que tinham a percepção de ser uma escola eficiente, pois haviam professores mais preparados e a

instituição mais organizada e homogênia. As escolas isoladas, por sua vez, estavam entregues aos professores leigos e quase despreparados, então tiveram que “conviver com as escolas reunidas” (SÁ, 2007, p. 125).

Em relação tanto à nova denominação da escola pública, como Escolas Reunidas, quanto ao atendimento das alunas internas do Colégio das Irmãs, não se sabe ao certo como se deu a transferência de todos os alunos externos do asilo para a Escola Pública, pois os documentos apresentam que, a partir de 1939, parou a contagem de alunos externos no Colégio.

4. Considerações finais

Considerando as documentações apresentadas e analisadas, o Colégio Maria Auxiliadora do Coxipó da Ponte foi uma instituição educativa que funcionou, inicialmente, em regime de internato, passou a receber crianças externas, ou seja, que iam para o Colégio para receber catequese e educação elementar e depois voltavam para suas casas.

Durante o período pesquisado, desde a fundação do Colégio até meados da década de 40, as irmãs salesianas Filhas de Maria Auxiliadora buscaram desenvolver um trabalho junto à comunidade do Coxipó da Ponte, lugar de muita pobreza e de falta de infraestrutura, tendo em vista que os governantes não tinham um olhar tão atencioso para a região.

As crianças, de ambos os sexos, tanto do Colégio das Irmãs quanto da Escola Pública do Coxipó da Ponte, no período pesquisado, recebiam uma educação pautada na instrução primária e no ensino confessional. A pesquisa revelou que, além de assistirem aulas nas escolas, as crianças participavam de outras atividades, como o Oratório Festivo, catequese, missa, dentre outras.

Percebeu-se que a educação elementar foi separada por sexo, pois o foco do atendimento do Colégio das irmãs eram as meninas órfãs e pobres, enquanto isso, o da Escola Pública do Coxipó da Ponte era o atendimento de ambos os sexos. Contudo, a educação elementar das

crianças da região do Coxipó da Ponte não ficou desassistida, pois mesmo diante das dificuldades todas as crianças recebiam educação, seja para a vida familiar, religiosa ou profissional.

Referências

ALENCASTRO, Aníbal. Coxipó da Ponte. *In*: SIQUEIRA, Elizabeth Madureira *et al.* (Orgs.). **Cuiabá: de vila à metrópole nascente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (orgs.). **Escola Primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2012.

ARECO, Maria Neide de Souza Moreira. **O Instituto Maria Auxiliadora 1928-1992**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

AZZI, Riolando. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: cem anos de história – A consolidação do Instituto: 1917-1942**. v. 2. Lorena/SP: Centro Cultural Tereza D'Ávila, 2002.

BARROS, Maria de Lima. **No tempo das visitadorias 1900 – 1910**. Cuiabá: Inspetoria Nossa Senhora da Paz, 1998.

CASTRO, Afonso de. **História da Missão Salesiana de Mato Grosso – 1894-2008**. Campo Grande: UCDB, 2014.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

DUROURE, João Baptista. **Dom Bosco em Mato Grosso, 1894-1904**. v. I. Campo Grande/MS: MSMT, 1977.

FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs.). **Itinerários e singularidades**

da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961). Maringá: Eduem, 2019.

LOPES, Ivone Goulart. **Asilo Santa Rita de Cuiabá: Releitura da práxis educativa feminina católica (1890-1930).** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Escolares.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MATTO GROSSO. **Inspetoria Missionária del Matto Grosso.** Cuiabá: Arquivo da Inspetoria Missionária del Matto Grosso, 1998.

MATO GROSSO. **Crônicas da Casa do Coxipó da Ponte.** Campo Grande: Arquivo da Inspetoria Imaculada Auxiliadora, 1911-1919.

MATO GROSSO. **Crônica ASR (30 jun. 1903 – out. 1904). Instantes e Memória na história da educação.** Cuiabá: Arquivo da Inspetoria Nossa Senhora da Paz, 2002.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária.** Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1927.

MATO GROSSO. **Arquivo Público.** Cuiabá: Acervo do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, 1878.

MATO GROSSO. **Estatísticas da Casa do Coxipó da Ponte.** Campo Grande: Arquivo da Inspetoria Imaculada Auxiliadora, 1928-1939.

MATO GROSSO. **Arquivo Público.** Cuiabá: Acervo do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, 1925.

NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927).** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola Primária rural**: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso (1927-1945). Cuiabá: EdUFMT, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Rodrigo Tarcha Amaral. O Oratório festivo como princípio e fundamento da educação salesiana. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 02, n. 31, p. 145-159, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO 6

A REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DAS ETNIAS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

Kaio Almeida Alencar
Daniele Gonçalves Lisbôa Gross
Jackson Carlos da Silva
Ângela Roberta Felipe Campos

1 Introdução

Sabe-se que a cultura indígena é bem representada na nação brasileira baseando-se nessa ideia, e na intenção de colaborar e fortalecer esta cultura indígena, a presente pesquisa buscou abarcar um contexto teórico ainda mais abrangente sobre os jogos dos povos indígenas, além de discorrer sobre a trajetória dos índios nos esportes e as participações das etnias nessa competição.

Nesse sentido, tem-se como situação problema na presente pesquisa, os jogos indígenas e a representatividade das etnias em competições a mais de 21 anos, além da confirmação de diferentes nações esportivas nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas realizados em Palmas, capital do Estado do Tocantins, no ano de 2015. No entanto, investigar a participação dos povos indígenas, localizados no Brasil, pode ser de suma importância por destacar e representar sua etnia, os estados e até o seu país. Corroborando com tal afirmação, surge a seguinte questão problema: como tem sido trajetória e a participação das etnias nos Jogos dos Povos Indígenas? Será que as etnias indígenas do Tocantins foram representadas nos jogos indígenas já realizados até 2015?

Notadamente, entende-se que as pesquisas na área indígena ainda requerem um olhar de maior atenção, na intenção de

contribuir com a literatura e no âmbito da cultura indígena. Desse modo, a discussão social sobre as etnias indígenas pode contribuir para a valorização da cultura, principalmente ao que se refere à transformação esportiva/olímpica. O Estado do Tocantins é contemplado por várias etnias indígenas totalizando mais de 13.131 pessoas auto declaradas como indígenas segundo o censo do IBGE (2010) em aldeias espalhadas em todo o estado, como: Javaé, Krahô Kanela, Karajá entre outras. Todavia, surge o interesse de verificar a participação das etnias que representam o estado do Tocantins desde os Jogos Indígenas 1996 até os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.

Trata-se, contudo, nesta pesquisa, de relatar a participação dos povos indígenas durante os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) até os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JPMI), podendo assim verificar as etnias que foram representar os estados da federação brasileira. Realizou-se a busca e filtro de vários estudos, assim foi possível contextualizar a cultura indígena, mais especificamente a trajetória dos jogos indígenas indicados na literatura, desde 1996 até 2015 quando aconteceu a última edição dos JPMI no estado do Tocantins. Inicialmente, cabe aqui ressaltar que em 1996, foram 29 etnias participantes, durante os dias 16 a 20 de outubro, com mais de 400 índios atletas em várias provas esportivas da cultura indígena.

A partir desse delineamento de busca nas pesquisas com essa temática gerou-se a arguição, de como procederam aos Jogos dos Povos Indígenas e os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, até os dias atuais, e como ocorreu a convocação para os jogos indígenas de acordo com etnias brasileiras até a última edição realizada em 2015. Hipoteticamente acredita-se que o número de etnias que representam os estados brasileiros não tenha sido tão significativo, dado ao incentivo do poder público, a continuidade das práticas esportivas nas etnias no decorrer dos Jogos indígenas, podem ter sido melhoradas e, embora o pouco incentivo dos gestores, acredita-se que tenha tido a participação das etnias em todas as edições desde 1996 a 2015.

Nesse sentido, o objetivo primeiro deste estudo é verificar a trajetória e a participação das etnias nos Jogos dos Povos Indígenas. Para isso, a pesquisa se apropriou de objetivos específicos, tais como: levantar dados da participação das etnias e estados nas edições desde 1996 a 2015 e diagnosticar a continuidade das etnias de acordo com a trajetória dos jogos indígenas; certificar a participação interétnicas nos JMPI de 2015.

2. Povos Indígenas Brasileiros: contexto inicial e o desvelar das etnias no Tocantins

Sabe-se que os povos indígenas brasileiros já habitavam há muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500. Cada povo seguia sua tradição e seus costumes. Os indígenas viviam basicamente da caça, pesca e agricultura e o contato com a natureza era total, pois era desse ambiente que eles sobreviviam. As árvores, animal, plantas, todos esses itens eram de extrema importância para os índios (RAMOS, 2006).

Atualmente as aldeias têm um cacique, que é o chefe político e administrativo do lugar onde eles estão. Até os dias atuais os indígenas preservam muito da sua cultura, como: o artesanato, a cerâmica, o uso de cipó e madeira, dentes de animais, etc, tudo isso com elementos da natureza. Uma característica na tradição indígena é a religião. Para eles, a religião é baseada em crença de espírito de antepassados e as forças da natureza, que podem observadas quando das realizações de festas e danças das canções e pintura dos corpos em homenagem aos espíritos da natureza, pois os indígenas respeitam essas crenças e cerimônias religiosas (RAMOS,2006).

Cerca de 400 mil índios vivem no Brasil, como relatado anteriormente, que os índios antigamente seguiam sua tradição, cultura, religião e suas crenças, atualmente nota-se que algumas aldeias se descaracterizaram, devido a cultura do não indígena, o que afeta sua verdadeira identidade (RAMOS, 2006). Já em 2010, o número de índio no Brasil totaliza 817.963 de acordo com o IBGE

(Censo Demográfico, 1991/2000/2010), esse grande aumento se dá por fatores relacionados a maior conscientização étnica e organização dos grupos indígenas que, por autodeclaração, se consideraram indígenas.

Tabela 3 - População Indígena Residente

ANO 2010	
RONDÔNIA	12.015
ACRE	15.921
AMAZONAS	168.680
RORAIMA	49.637
PARÁ	39.081
AMAPÁ	7.408
TOCANTINS	13.131
MARANHÃO	35.272
PIAUI	2.944
CEARÁ	19.336
RIO GRANDE DO NORTE	2.597

Fonte: IBGE – Censo Demográfico (2010).

Na maioria das vezes são povos que precisam buscar seus direitos e lutar pelos seus ideais. No Brasil e, especificamente no Tocantins não é diferente, mas independente de tal feito conseguem ainda desfrutar de momentos de lazer em suas aldeias, além de desenvolver técnicas de modalidades esportivas.

Os povos indígenas cada vez mais estão lutando pelos seus direitos, como protagonistas da sociedade indígena e na relação com os não-índios, lutam pelo direito a terra, à educação, ao respeito às suas crenças, costumes, rituais; em alguns momentos da história de relação com os não-índios ficaram em silêncio por vários motivos, inclusive para que pudessem sobreviver, mas atualmente a luta é para o reconhecimento e pelo alcance de seus direitos e de suas vontades na instituição de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam seus aspectos culturais. Dessa forma não seria menor a ideia de políticas públicas que além de tratar da educação, saúde, da terra, pense os aspectos da prática esportiva entre os povos indígenas (MACHADO e OLIVEIRA, 2014, p.31-32).

Nesse sentido o Estado do Tocantins tem uma grande população indígena que também já lutou muito pelo seu lugar no espaço. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cerca de 13.131 pessoas indígenas residem em território tocantinense. Nesse estado os povos indígenas seguem uma cultura bastante diversificada, tanto os costumes, como as organizações sociais. No estado as etnias: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros, residem em diferentes regiões tocantinenses, em suas próprias terras oficialmente demarcadas. Todos esses povos se subdividem em comunidades que são tradicionalmente conhecidas como aldeia.

O povo indígena do Tocantins apresenta durante os eventos culturais, uma grandeza de criatividade e beleza em seus artesanatos, pinturas corporais e adornos, que são os enfeites para seus rituais realizados. Outra parte bastante chamativa e a continuidade do uso de suas línguas maternas, que apresenta a língua nativa, valorizando e seguindo a tradição da sua cultura (BARBOSA, 2016).

Atualmente os índios estão procurando outras formas de sobrevivência, os índios estão cada dia mais modernos, saem de suas aldeias em busca de conhecimentos da sociedade não indígena, procurando ter um futuro melhor. Hoje muitos indígenas são universitários e cursam grandes cursos, como: Medicina, Direito, Enfermagem, entre outros, todos esses cursos são oferecidos em instituições públicas e privadas (BARBOSA, 2016).

Os indígenas do Tocantins são representados pelos povos, krahô, localizam-se próximos aos municípios de Itacajá e Goiatins, e suas terras são compostas por 302.533 hectares. A população dos povos krahô é formada por 2.463 pessoas. A cultura do povo krahô não é muito diferenciado das demais etnias, suas casas são construídas num formato circular, em um grande pátio vazio. Os indígenas costumam chamar esse pátio vazio de Ka, é nesse lugar que acontece suas principais reuniões, as discussões da comunidade indígena, para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas. No Ka acontece uma principal festa do povo

krahô chamada de corrida de tora de buriti. Outro grande evento dos indígenas nesse espaço é a troca de sementes, que se tornou tradição, realizado todos os anos pelos povos krahô. Para a sobrevivência do povo Krahô, eles recorrem muito as roças, seus principais alimentos são: milho, batatas, feijão, entre outros. Sabemos também que os índios dependem muito da pesca (LONDRES, 2014).

Como já apresentado ao longo do texto, a referência do povo Krahô no Estado do Tocantins e no Brasil. É um dos povos que buscam e preservam o seu idioma. No entanto, o povo krahô preserva muito sua cultura e principalmente seu idioma, por mais que os índios são alfabetizados em língua portuguesa eles continuam tendo muita dificuldade na concordância e na pronúncia (ALBUQUERQUE, 2012).

Os espaços utilizados para rituais sagrados se aproximam muito daqueles utilizados nos diversos jogos, como nos de futebol, xadrez e amarelinha, pois, para que ocorra um culto, faz-se necessário um lugar especial com aspectos peculiares das relações ritualísticas, diferente do que seja vivido em nosso cotidiano, do mesmo modo ocorre com o ato de jogar formalmente, pois para que esse aconteça e para que possam valer suas regras, é preciso que tenha um espaço específico e que demanda características específicas (MACHADO e OLIVEIRA, 2014, p.34-35).

A comunidade krahô possui alguns rituais sagrados, que eles preservam muito é uma organização social com características próprias. Nesse ritual existe uma divisão, na qual é dividida em duas metades, uma se chama "*Catâmjê*" e a outra "*Wacmêjê*", significa para eles um ritual com características esportivas e uma preparação guerreira, um exemplo esses dois rituais representa para eles a corrida com a "tora" (NIMUENDAJU, 2001).

Na especificidade desse estudo, trata-se de entender a participação e os Jogos dos Povos Indígenas, nesse sentido debruça-se inicialmente no contexto da edição de 1996. Os primeiros jogos dos povos indígenas foram realizados na cidade de Goiânia-GO, nesse evento os indígenas brasileiros se reuniram com

o objetivo de fortalecer a cultura indígena. Esses jogos indígenas foram realizados para fortalecer a identidade cultural e para celebrar o espírito de confraternização da sociedade não-indígena. Esse evento foi para conscientizar a sociedade Brasileira sobre os direitos como cidadão e também para a importância no cenário cultural (CAMARGO et.al., 2010).

Por iniciativa de órgãos governamentais, ou dos próprios indígenas têm sido organizados eventos durante a semana do Índio, celebrações culturais em diferentes cidades, etc. e o evento nacional dos Jogos dos Povos Indígenas. Estes eventos objetivam contribuir para a divulgação da cultura indígena, a visibilidade indígena, a formação de identidades. Os jogos são apresentados desvinculados dos rituais, mas mostrando brevemente ao público a inserção dos mesmos na cosmologia indígena (ROCHA FERREIRA, 2006, p. 51).

Os jogos dos povos indígenas começaram a ser realizados desde outubro de 1996 em Goiânia. O evento acontece anualmente e é organizado pelo Ministério Extraordinário dos Esportes. Cada edição do evento é escolhida uma região Brasileira, esse evento acontece para aproximação dos povos indígenas, nesse momento é onde eles têm grande oportunidade de mostrar seus costumes, tradições, rituais e o principal que é o esporte (PINTO E GRANDO, 2009). Iniciando em 1996 e posterior proposta anual de realização nas seguintes cidades: “Guairá/PR (1999), Marabá/PA (2000), Campo Grande/MS (2001), Marapani/PA (2002), Palmas/TO (2003) e Porto Seguro (2004) e Fortaleza (2005)” (ROCHA FERREIRA, 2006, p.51).

Esse evento é realizado também para mostrar aos não indígenas o valor da cultura indígena. No início do evento os primeiros a entrar na arena são os “pajés”, entram com a proposta de agradecer ao grande criador e pedir que durante o evento afaste toda negatividade. Para os demais indígenas o importante é participar, interagir com os demais índios, conhecer as tradições que ainda existem mesmo sabendo que os indígenas hoje têm um contato muito grande com a sociedade brasileira (PINTO E GRANDO, 2009).

Para Rocha Ferreira (2006, p.51) os jogos significam muito para os povos indígenas brasileiros, assim sendo, acreditam que possa:

- a) valorizar a cultura dos povos indígenas para garantir a visibilidade étnica,
- b) aprender tradições de patrícios, c) mostrar aos “brancos” um pouco da cultura indígena, d) oportunizar uma mudança de ideia dos brancos, que os olham com discriminação, e) encontrar etnias, que não sabiam que existiam, e que em alguns aspectos são semelhantes, f) despertar o respeito às diferenças étnicas, g) manter contato com outras etnias mesmo depois dos jogos, etc, h) aliança jogo - esporte - evento nacional.

Os jogos dos povos indígenas têm um público muito grande, durante o evento a plateia é sempre cheia, proporciona uma interação diferenciada, que acaba chamando atenção e o público não indígena vai até as apresentações para prestigiar essa cultura, o evento dos jogos já virou tradição no calendário dos indígenas (PINTO E GRANDO, 2009).

3. Metodologia

Este estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada entre os meses de agosto de 2017 a maio de 2018, com pesquisas de artigos e sites entre os anos de 1986 a 2018. Os dados e fontes consultados foram os livros e periódicos presentes na biblioteca da Universidade de Gurupi - UnirG, além de artigos científicos selecionados através da busca no banco de dados do *Scielo* e *Google Acadêmico*, onde foram selecionados: Teses, Dissertações, Artigos, e outras referências. Buscou-se informações complementares em sites e órgãos públicos, os quais deram suporte aos procedimentos de investigação e da análise, tais como: Secretaria de Esporte, Secretaria de Cultura, Revista Cocar, FUNAI, Universidade Federal do Tocantins, UNICAMP, ONU, Ministério do Esporte, entre outros.

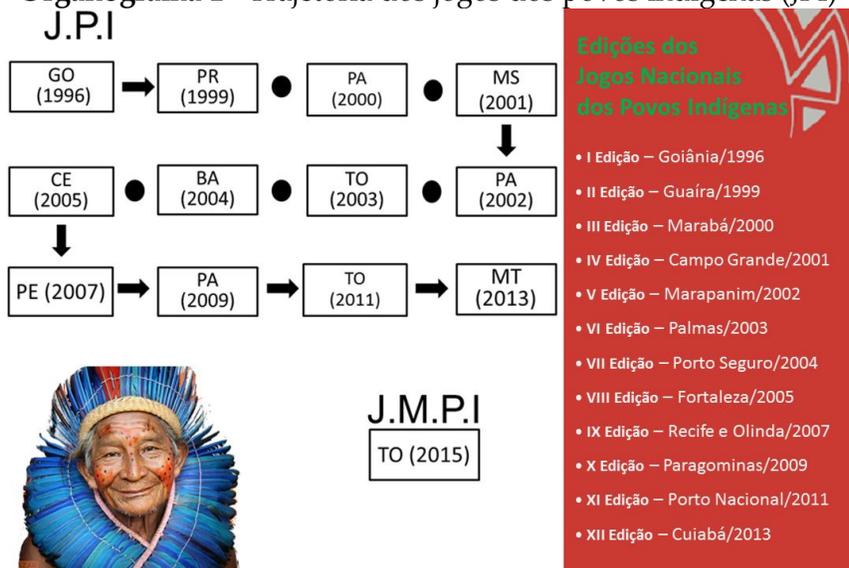
Caracteriza-se com perfil exploratório-descritivo, no qual se ressaltou os Jogos dos Povos Indígenas e a participação das etnias na representação de estados brasileiros. Com embasamento em leituras

os critérios de inclusão foram fontes de pesquisas que retrataram sobre as palavras-chave, como: Jogos Indígenas, Jogos Mundiais Indígenas e Cultura indígena, dados e informações da trajetória dos jogos, arquivos estes disponíveis na Língua Portuguesa.

Utilizou-se a técnica de análise documental com base em Minayo, (1994, p. 22) que aponta quatro fases de um processo contínuo: Elaboração do projeto de pesquisa, investigações de soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora. Essas etapas pressupõem aos procedimentos que foram utilizados: categorização, inferência, descrição e interpretação que necessariamente não precisam seguir esta ordem. Os dados foram interpretados e demonstrados através de: Organograma, Gráfico e Tabelas. A análise de conteúdo foi sequenciada por: pré-análise, exploração de material e interpretação, baseada na técnica de Bardin (1977).

4. Resultados e Discussão

Organograma 1 - Trajetória dos jogos dos povos indígenas (JPI)



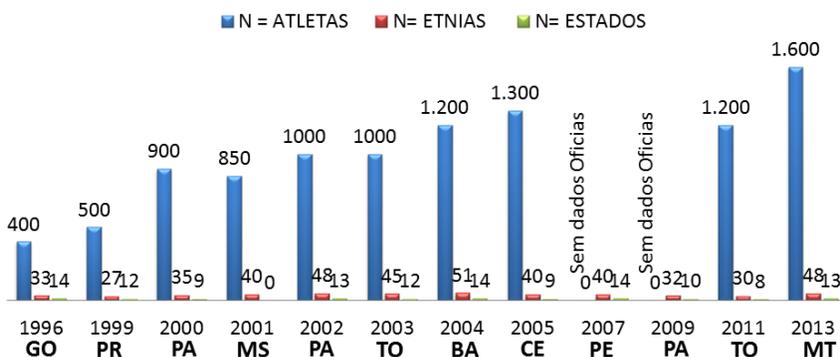
Fonte: os autores.

No Organograma 1 pode-se observar a trajetória das edições dos Jogos dos Povos Indígenas, que não ocorrem de forma consecutiva de ano em ano, nota-se uma lacuna na ordem cronológica, como podemos observar a seguir: 1997, 1998, 2006, 2008, 2010 e 2012.

Compreende-se que o objetivo das edições dos Jogos dos Povos Indígenas é fortalecer a autoestima dos povos de diversas etnias e promover suas manifestações culturais, como também oportunizar o intercâmbio entre os povos através do esporte. A I edição dos Jogos dos Povos Indígenas, que representou um evento nacional aconteceu entre 16 a 20 de outubro do ano de 1996 na cidade de Goiânia (RUBIO; FUTADA; SILVA, 2006).

Para a realização da I Edição dos Jogos Indígenas 1996, O então atual Ministro dos Esportes, Edson Arantes do Nascimento (Pelé), foi um dos grandes líderes que favoreceu a reunião das etnias, abraçando a idealização de Carlos Terena, o qual foi o mediador Cultural e Desportivo Indígena. Vale ressaltar que o Ministério do Esporte, foi instituído em 1995 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, um ano antes da I Edição dos Jogos.

Gráfico 1 – Diagnóstico da continuidade atletas, etnias e estados de acordo com a trajetória dos Jogos dos Povos Indígenas (JPI)



Fonte: os autores.

Observando os dados expressos no **Gráfico 1**, em 1996 ocorreu a I Edição contempla a temática: “Os povos indígenas vão mostrar

que esporte não é reserva de Branco.” Constatou-se que houveram 400 atletas, tendo a participação de 33 etnias as quais foram representando os seguintes estados: Bakairi - MT; Bororo- MT; Fulni-ô - PE; Gavião - RO; Guarani - SP e MS; Guató - MS; Kadiwéu - MS; Kaingang - SP, SC e RS; Kamayurá - Xingu - MT; Karajá - TO e GO; Kaiowá - MS; Krahô - TO; Krikati - MA; Saterê-Maués - AM; Ofaié - MS; Paresi - MT; Terena - MS; Tukano - AM; Xucuru - Kariri - AL; Yawalapiti, Xingu - MT; Kuikuro, Xingu - MT ; Wuará, Xingu - MT; Xavante - MT, Kalapalo, Xingu - MT; Trumai Xingu - MT; Mehinaku, Xingu - MT; Kaiapó - PA; Javaé - TO; Kanela - MA. O Ministério do Esporte, FUNAI e Ministério da Justiça, foram de extrema importância para os jogos, dando auxílio e recursos financeiros para a estrutura desse evento, o qual foi idealizado pelos irmãos Carlos Justino Terena e Mariano Marcos Terena (TERENA, 2009).

Segundo a FUNAI, participarão deste evento cerca de 29 etnias, aproximadamente 400 atletas. Já em 1997 foram interrompidos os jogos dos povos indígenas devido pela falta de planejamento e critério para a escolha da próxima sede. E em 1998 não houve novamente os jogos devido à realização da copa do mundo de futebol na França. O ano de 1999 teve a segunda edição que ocorreu na cidade de Guairá Paraná nos dias 14 a 20 de outubro. Com 25 etnias cerca de 500 atletas indígenas, novamente os patrocinadores do evento deram o apoio financeiro e estrutural para a realização deste grande evento dos povos indígenas. Neste ano foi permitido que as equipes de cada tribo pudessem levar seus equipamentos para prova (ALMEIDA e COSTA, 2014, p.5).

Nas edições seguintes os dados podem ser interpretados como segue: *ano, cidades e os devidos Estados do Brasil, temática da edição e dados do evento.*

No ano de 1999 na Cidade de Guaíra-PR ocorreu a II Edição - “A Terra de todas as Tribos” houveram 500 Atletas, tendo a participação de 27 Etnias e representando 12 Estados, em 2000 na Cidade de Marabá - PA ocorreu a III Edição - “A União das Tribos” houveram 900 Atletas, tendo a participação de 35 Etnias e representando 09 Estados, a Edição IV ocorreu na Cidade de

Campo Grande – MS em 2001 com a temática “Compromisso com nossas tribos” houveram 850 Atletas, tendo a participação de 40 Etnias e os estados não foram divulgados, em 2002 na Cidade de Marapanim - PA ocorreu a V Edição com a temática “O importante não é ganhar, e sim celebrar” houveram 1.000 Atletas, tendo a participação de 48 Etnias e representando 13 Estados (UNICAMP e MINISTERIO DO ESPORTE 2013).

A partir do *Gráfico 1* vamos priorizar no presente estudo as edições que ocorreram no Estado do Tocantins. Nota-se, que em 2003 a cidade que sediou o evento foi Palmas – TO ocorreu a VI Edição – “Esta terra é nossa” Nota-se que houve a participação de 1000 Atletas, tendo 45 Etnias as quais representaram os seguintes estados: Awa Guajá - MA; Aikewara - PA; Apinajé - TO; Avá Canoeiro - GO; Awetí - MT; Bakairi - MT; Bororo - MT; Cinta Larga - RO; Enawêne Nawê - MT; Gavião Kyikatêjê - PA; Guarani - PA; Hixkariana - AM; Javaé - TO; Ka'apor - MA; Kaiwá - MS Kalapalo - MT; Kamayurá - MT; Kanela - MA; Karajá - TO; Kayabi - MT; Kayapó - PA; Krahô - TO; Kuikuru - MT; Matis - AM; Nambikwára - RO; Parakanã - PA; Paresi - MT; Pataxó - BA; Rikbatsa - MT; Suruí - RO; Tapirapé - MT; Tembê - PA; Terena - MS; Uru-Eu-Wau-Wau - RO; Wai Wai - PA; Waiãpi - AC; Waimri Atroari - AM; Waura - MT; Xavante - MT; Xerente - TO; Xikrin - PA; Xucuru Kariri - AL; Yanomami - RR; Yawalapití - MT. Para a realização deste evento, foram observados que a verba para esta edição dos jogos de Palmas foi a segunda maior referente a todas as outras edições, com a liberação dos cofres públicos cerca de R\$ 911.411,50 (novecentos e onze mil quatrocentos e onze reais e cinquenta centavos) (GRUPPI, 2013).

Entre os de 2004 a 2009 ocorreram nos seguintes Estados e Cidades, sendo em 2004 na Cidade de Porto Seguro - BA ocorreu a VII Edição - “O importante não e competir, mas sim celebrar” Observou-se a presença de 1.200 Atletas, com 51 Etnias e representadas por 14 Estados, em 2005 na Cidade de Fortaleza - CE ocorreu a VIII Edição - “O importante não é ganhar e sim, celebrar” houveram 1.300 Atletas, tendo a participação de 40 Etnias e representando 09 Estados, em 2007 na Cidade de Recife – PE

ocorreu a IX Edição - “o importante não é competir, mas sim celebrar” os dados das quantidades de atletas não foram divulgados, porém teve a participação de 40 Etnias e representando 14 Estados, em 2009 na Cidade de Paragominas – PA ocorreu a X Edição - “O importante não é ganhar, sim celebrar” os dados da quantidades de atletas não foram divulgados, porém teve a participação de 32 Etnias e representando 10 Estados (UNICAMP e MINISTERIO DO ESPORTE 2013).

Após a realização de 4 Edições dos Jogos dos Povos Indígenas, em diagnóstico e a continuidade da trajetória, observa-se no *Gráfico 1* que em 2011 na Cidade de Porto Nacional – TO ocorreu a XI Edição – “O importante é celebrar e não competir.” Nota-se que houve a participação de 1.200 Atletas, tendo 30 Etnias as quais representaram os seguintes estados: Apinajé - To, Manoki Irantxe - MT, Assurini - PA, Matis - AM, Boe Bororo - MT, Paresi - MT, Cinta Larga - MT, Pataxó - BA, Gavião Parkatêjê - PA, Rikbatsa - MT, Guarani Kaiwá - MS, Suruí - MT, Javaé - TO, Suyá - MT, Kaingang - PR, Tapirapé - MT, Kamayurá - MT, Tembê - PA, Kanela - MA, Terena - MS, Karajá - TO, Wai Wai - MT, Kayapó - PA, Xambioá - TO, Krahô - TO, Xavante - MT, Kura Bakairi - MT, Xerente - TO, Mamaindê - MS, Xikrin - PA. Nesta edição de 2011 o Governo Federal superou todos os anos anteriores em verba em relação as outras edições de jogos, para a realização dos jogos foram aprovado R\$ 1.750.000,00 (um milhão setecentos e cinquenta mil reais) dos cofres públicos, o que nos chama atenção do investimento para realização deste (GRUPPI, 2013).

A última edição dos Jogos dos Povos Indígenas a partir da leitura e interpretação do *Gráfico 1* demonstra, que em 2013 na Cidade de Cuiabá – MT ocorreu a XII Edição – “O importante é celebrar e não competir.” Nota-se que houveram a participação de 1.600 Atletas, tendo 48 Etnias as quais representaram os seguintes estados: Assurini – PA, Bororo Boe – MT, Enawenê-Nawê – MT, Erikibaktsa – MT, Gavião Ikólóéhj - RO, Guarani Kaiwá – MS, Ikpeng – MT, Javaé-TO, Kaingang – PR, Kanamari – AM, Kanela Rãmkokamekrá – MA, Karajá – TO, Kariri-Xocó – AL, Kayapó

Mekrãngnoti – PA, Kayapó Metyktire – MT, Kokama – AM, Krahô – TO, Krenak – MG, Kuikuro – MT, Kuntanawá – AC, Kura Bakairi – MT, Macuxi – RR, Mamaindê – RO, Manoki – MT, Matis – AM, Maxacali – MG, Mayoruna – AM, Mehinaku – MT, Nhambikwara – MT, Panará Kreeakarore – MT, Paresi Halití – MT, Parkatêjê – PA, Pataxó/ Hã-Hã- Hãe – BA, Shanenawá – AC, Suruí Paiter – RO, Tapirapé – MT, Tauarepang – RR, Tembê – PA, Terena – MS, Tikuna Magüta – AM, Tukano Ye'pâ-masa – AM, Umutina – MT, Wai Wai – PA, Wapichana – RR, Xacriabá – MG, Xambioá – TO, Xavante – MT, Xerente – TO.

A interpretação dos achados dos decorrentes estudos acerca temática do *Gráfico 1* nota-se uma dualidade para realização do evento, onde o Governo do Mato Grosso gerenciou a verba, para a infraestrutura do evento. Essa inicia quando os indígenas ressaltam: “O Brasil se associa às Olimpíadas e à Copa do Mundo, sempre submetidos à lógica do esporte/espetáculo/ mercadoria, pois ironicamente, até os melhores jogadores entram na roda da “escravidão” e são comprados e vendidos em um sistema capitalista que oprime e exclui. E, em 1996, os indígenas também entraram nessa ideologia dos jogos. Por isso é lógico o grito *“não vai ter Copa”*, pois o dinheiro público é capaz de destruir um estádio só porque tem financiamento para construir um novo e dar lucro a alguns (PACINI, 2014).

Todas as edições dos jogos indígenas contaram com o apoio do Ministério Extraordinário do Esporte, da FUNAI juntamente com a Secretaria do Esporte e Lazer de cada cidade, quando os jogos tiveram que passar pelo comitê intertribal. Um dos grandes propósitos deste evento é congraçamento entre todos os participantes, privilegiando os aspectos lúdicos da prática esportiva (ALMEIDA e COSTA, 2014, p.5).

De acordo com Pacini (2014) a escolha dos locais dos jogos possuía interesses e lucros, no entanto observa-se que essa partia do não-indígena, representantes dos órgãos públicos. Isso, pôde ser observado pelo fato de que somente algumas etnias possuíam espaços adequados para a venda dos seus artefatos. Apesar da

dualidade de interesses e confrontos a XII Edição dos Jogos dos Povos Indígenas aconteceu entre os dias 8 e 16 de novembro de 2013, no Jardim Botânico de Cuiabá, Mato Grosso e obteve sucesso.

Após a realização deste foi definido os Jogos Mundiais, contemplando a cidade de Palmas para sediar o evento, escolhida pelo Ministério do Esporte e o Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena (ITC), realização aconteceu no segundo semestre de 2015 na expectativa de unir as Etnias do Brasil e participação Interétnicas. O estado do Tocantins e constituído atualmente por cerca de 13 mil indígenas, dados que podem ser observados pelo IBGE (PORTAL BRASIL, 2013).

Um fato marcante os jogos mundiais dos povos indígenas, que aconteceu em Palmas (TO) compareceram no evento mais de mil e oitocentos atletas de 24 etnias e 23 países. Durante o evento, os indígenas apresentaram algumas danças e costumes no festival internacional. Nesse evento o que chamou atenção foi o protesto promovido pelo povo Krahô que tomaram a decisão de não participar dos JMPI, esse posicionamento veio como uma forma de protesto, contra a resistência de parte das identidades e contra a globalização (HALL, 2006).

Tabela 2: Participação dos Estados e Etnias do Brasil nos JMPI de 2015.

Estado	Etnia	Nº Atletas
Amazonas	Matis	*
Bahia	Pataxó	*
Maranhão	Kanela	50
Mato Grosso	Bororo boe	46
	Rikbaktsa	50
	Kamayurá	*
	Kuikuro	50
	Kura-bakairi	48
	Mamaindê/nambikwara	50
	Tapirapé	50
Mato Grosso do Sul	Xavante	*
	Guarani kaiowá	*
	Terena	50
Pará	Assurini	*

	Kayapó mebengokre	50
	Kyikatejê/parakatejê	*
	Waiwai	*
Rio Grande do Sul	Kaingang	*
Rondônia	Paresí	*
Tocantins	Javaé	60
	Karajá	50
	Xerente	50

*Sem informação oficial

Fonte: os autores.

Observa-se que no *Tabela 2*, temos a representação de 9 estados que participaram da Edição: I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas de 2015. Atualmente o mapa do Brasil possui a seguinte representação geográfica, 26 Estados e o 1 Distrito Federal, está em vigência desde 1988, quando foi criado o estado Tocantins em 05 de outubro, a partir da divisão do território do Goiás, com a base na Constituição Federal, considerando as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste que representam o Brasil, temos a região Norte representando 4 estados: Amazonas, Rondônia, Pará e Tocantins, as quais tiveram participação de 8 etnias (ROQUE, 2017).

Tabela 3: Participação interétnica nos JMPI de 2015

País	Etnia
Argentina	Calchaqui; Com; Diaguíta; Guarani; Mbya; Mocovi; Tonocoté
Bolívia	Aymará; Guarayo; Quechua
Canadá	Coast Salish; Cree; Kwakwaka'wakw; Mohawk
Chile	Mapuche
Colômbia	Arhuaso; Bari; Bora; Carapana; Cocama; Cubeo; Guanano; Inga Kamentsa; Kankuamo; Msak; Pijao; Sikuni; Ticuna; Uitoto; Wayuu; Yacona; Yukpa; Zeno
Costa Rica	Bribri-Cabagra; Bribri-Talamanca; Brunka; Huetar; Ngobe
Equador	Sem informação oficial
Estados Unidos	Apache / Comanche; Cheyenne; Crow; Hidatsa; Lummi; Navajo; Northern; Sault Ste. Marie
Etiópia	Afara; Amahra; Gurage; Hamer; Kumbaata; Oromo; Sidamo; Tigray; Welayeta

Filipinas	Aeta; Dumagat; Igorot
Finlândia	Sami
Gâmbia	Sem informação oficial
Guatemala	Achi; Ladino
Guiana Francesa	Kali'na; Lokono; Pahikweneh; Teko; Wayana; Wayapi
México	Chontal; Guarijío; Huasteco; Maya; Mixteco; Nahuá; Purhépecha; Tarahumara; Tepehuano; Totonaca; Tzeltal; Tzotzil; Wírrárica
Mongólia	Khalkh
Nicarágua	Creol; Mayangna (Sauni Arungka); Mayangna (Sauni AS); Mayangna (Tuahka); Mayangna AWB; Miskitu AWB; Miskitu Bilwi; Miskitu Waspam; Rama; Ulwas
Nova Zelândia	Maori
Panamá	Embera; Kuna; Ngobe
Paquistão	Rajpoot
Paraguai	Ache; Ava Guarani; Enxet Norte; Enxet Sur; Guarani Ñandeva; Guarani Ocidental, Nivacle, Maka
Peru	Amazonas/ Arawak; Apurímac / Cachinchiya; Apurímac / Llañucancha; Ayacucho / Binchos; Loreto / Cocama Bora; Madre de Dios / Arawak; Pasco S. G. Humanmarca; San Martín / Awajun
Rússia	Evens
Uruguai	Charrua

Fonte: os autores.

De acordo com a representação do *Tabela 3*, temos a participação interétnica nos JMPI de 2015. A presente pesquisa certificou a participação de 23 países, 109 interétnias, mais de 2 mil atletas representando 6 continentes. Durante a participação dos JMPI, o único continente que não teve participação foi a Antártida (ROQUE, 2017). O grande destaque em participação foi o continente das américas, representado por 17 países: com total de 92 etnias. O segundo destaque em participação é da Ásia representado por 03 países, com total de 05 etnias.

Para a realização dos JMPI houve parcerias de grandes instituições apoiando o evento, podendo influenciar diretamente

na partição e valorização da cultura indígena. As instituições foram: Governo Federal Brasileiro, Governo do Estado, Prefeitura de Palmas, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e para a consolidação dos I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas a orquestrada pelo ITC foi escolhida para participar desse grande momento (HALL, 2006).

Durante o evento dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, o idealizador dos jogos Marcos Terena fez o anúncio, que o Canadá seria escolhido para sediar a segunda edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI), em 2017, esse anúncio foi feito na vila dos jogos, em Palmas. Podemos destacar que ainda não aconteceu a segunda edição dos jogos, foram ideias, propostas, projetos somente no papel. No entanto o líder do Canadá Littechild discursou e agradeceu a hospitalidade do povo brasileiro e ainda afirmou que estaria pronto para receber todos em 2018, ainda ressaltou que o sonho de organizar o evento existe desde 1977. Considerando esta síntese não foram encontrados os motivos do evento não ter sido realizado até o momento.

5. Considerações Finais

A presente pesquisa constatou que o destaque sobre os Jogos dos Povos Indígenas, é representar de maneira simbólica e a buscar sempre pela valorização da cultura indígena, mantendo a interação entre as etnias do Brasil. As 12 edições dos Jogos Indígenas podem ser reinterpretadas por uma proposta híbrida, sendo compreendida como uma forma estratégica de dar continuidade, as experiências e memórias da cultura tradicional indígena.

Os achados do presente estudo observaram que a região Norte do país, é representada por uma forte classe indígena, em destaque os estados: Amazonas, Tocantins e Rondônia. O estado que o assume o ranking sede nas edições é o Tocantins, que sediou em 2003, a VI edição jogos, em Porto Nacional – TO e também em 2011, em Palmas-TO a XI edição jogos.

Acredita-se que os Jogos dos Povos Indígenas foram significativos para a cultura indígena, tendo em vista que cada etnia teve a oportunidade de mostrar a sua identidade cultural, e interagir com as demais. Durante os jogos, a interculturalidade esteve presente como uma linguagem dinâmica para o não indígena e para os órgãos públicos do país, assim acentuando a trajetória dos povos indígenas que lutam sempre por suas tradições.

Foi possível ainda, compreender mais sobre o Comitê Intertribal, que tem a missão de respeitar as diferenças, entendendo sempre que o princípio básico da democracia é do respeito à diversidade cultural. Os JMPI idealizaram e apresentaram que cada povo, cada etnia, cada cultura, tem sua identidade própria, são peculiaridades que resistem à globalização da economia e da comunicação e geram formas de convivência específicas.

A partir das reflexões e reinterpretações dos achados científicos é possível compreender os interesses políticos dessas edições dos JPI e sobretudo dos JMPI, que estes eventos seguem o mesmo padrão de estrutura social, política, cultural e econômica (articulação com instituições parceiras, definição de modalidades esportivas, local de realização, divulgação, etc.). Deixando notória a dualidade entre os interesses não-indígenas e dos indígenas.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés, **Saberes Tradicionais e Relações Interculturais do Povo Indígena Krahô**, 2012.

ALMEIDA, Giselly Antunes de; COSTA, Anna Maria Ribeiro FM. Jogos dos Povos Indígenas: integração e divulgação de culturas. **CONNECTION LINE-REVISTA ELETRÔNICA DO UNIVAG**, n. 8, 2014.

BARBOSA, Cleide Araújo. **História e cultura dos povos indígenas**. Tocantins, 2016. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/274586/> Acesso em: 25 de Abril de 2018.

CAMARGO, V.R.T, BRAGION, L. TOJAL, R. ROCHA FERREIRA, M.B. Mídia e divulgação científica e instrumentos para a preservação das culturas: um olhar sobre os jogos interculturais dos povos indígenas. **Revista Eletrônica CEDOC/SEME** - ISSN 2176-963X, Ano 1, n. Especial, março 2010.

GRUPPI, Deoclécio Rocco. **Jogos dos Povos Indígenas, trajetórias e interlocuções**. Campinas, Unicamp/PPG/FEF, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. DEMOGRÁFICO, IBGE Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 de Abril de 2018.

LONDRES, Flávia et.al. **As sementes tradicionais dos Krahô: uma experiência de integração das estratégias on farm e ex situ de conservação de recursos genéticos**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2014.

MACHADO, Marlete Moraes; OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. Jogos indígenas: a cosmologia das práticas corporais indígenas do Estado do Amapá. *In: Ciências Humanas, Educação, Letras e Artes: resultados dos projetos de iniciação científica da Universidade Federal (2007-2011)*. Macapá: UNIFAP, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento: pesquisa social em saúde**. 2ed. Rio de Janeiro: Hucitec-brasco, 2009.

NIMUENDAJU, Curt. A corrida de toras dos timbira. *In: Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.151-194, 2001.

PACINI, Aloir. Em tempo de copa do mundo, os jogos dos povos indígenas em Cuiabá. *In: Espaço Ameríndio*, v. 8, n. 2, p. 168, 2014.

PINTO, Leila Mirtes dos Santos; GRANDO, Beleni Salete (Org.). **Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas**. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

PORTAL BRASIL. Cuiabá recebe os jogos dos povos indígenas. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/esporte/2013/10/cuiaba-recebe-os-jogos-dos-povosindigenas-2013/@nitf_custom_galleria>. Acesso em: 26 de Abril de 2018.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. Índios do Brasil: Resumo. *In: História do Brasil.net*, publicado em 30/05/2006. Disponível em: <<https://www.historiadobrasil.net/indiosdobrasil/>>. Acesso em 16 de Abril de 2018.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. Jogos dos Povos Indígenas: tradição e mudança. *In: Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p.50-52, set. 2006. Suplemento n.5.

ROQUE, Lucas. **Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!** Brasília: PNUD, 2017. 104p.

RUBIO, Katia; FUTADA, Felipe de Melo; DA SILVA, Everson Carlos. Os Jogos Indígenas e as contradições do confraternizar e competir. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas-SP, v. 28, n. 1, p. 105-119, set. 2006.

TERENA, Carlos Justino. Brincar, jogar e viver indígena: a memória do sonho realizado. *In: PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães (org.). Brincar, Jogar, Viver: IX Jogos dos Povos Indígenas Cuiabá: Central de Texto*, 2009. p. 20-23.

UNICAMP, labjor. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/arqindio/_Private/edições.htm>. Acesso em 16 de Abril de 2018.

CAPÍTULO 7

CORONELISMO E EDUCAÇÃO NO NORTE DE GOIÁS ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Benvinda Barros Dourado
Regina Célia Padovan

1. Introdução

Ao observar determinadas palavras e sua recorrência em documentos sob a ação de uma pesquisa histórica, sinalizamos à primeira vista, a busca pelas relações ali constituídas, que melhor expressem o contexto social e as indagações do objeto em estudo. Tal perspectiva não se aplica exclusivamente a uma área de pesquisa, mas encontra no campo da investigação histórica, um terreno fértil, ao propiciar o diálogo entre as fontes e a composição de uma narrativa. Para este caso, as evidências apresentadas pela documentação, ou pelas "linguagens das fontes" (BARROS, 2016) referente ao estudo sobre a história da educação podem servir como um precioso modelo, sob a lente e o "poder" de palavras, expressões, quando confrontadas na trama social, entre as denominações, as pessoas e funções. No rastro ou na "pista" (GINZBURG, 1989) de algumas nomações e evidências propomos no presente texto apresentar as interfaces entre a educação e o poder político no norte de Goiás, em fins do século XIX e início do XX. Através dos registros que tratam das escolas em Porto Imperial (Porto Nacional) e Boa Vista do Tocantins (Tocantinópolis), vimos o poder político perfilar nas entrelinhas dos registros e muitas vezes serem determinantes na sua manutenção.

Constituídas por percursos históricos distintos quanto à representação política e econômica no âmbito da província e nos

tempos iniciais da República, Porto Imperial, no norte de Goiás, e Boa Vista, na fronteira com o Maranhão, expressaram espaços particulares na leitura sobre o lugar social da escola e sua interação com o poder político oligárquico das famílias. A intenção consiste sinalizar no rastro dos registros, as denominações e atribuições conferidas quanto ao funcionamento das escolas na trama social e política apresentada.

Para tanto, o texto está estruturado em dois momentos: o primeiro expressará, principalmente, a relação política das famílias e sua influência na educação escolar na cidade de Porto Nacional; o segundo abordará a especificidade política de Boa Vista quanto a presença das famílias nas acirradas lutas políticas local e suas interfaces com as escolas de educação primária.

2. Coronelismo e educação em Porto Imperial

É de conhecimento, que no Brasil, no período Imperial, o controle do arraial era exercido, geralmente, pelos proprietários de terras. Em 1831, foi criada, pelo Pe. Diogo Antônio Feijó, enquanto Ministro da Justiça, a Guarda Nacional - um corpo paramilitar. Patentes semelhantes com as dos militares da ativa eram oferecidas às lideranças políticas mais expressivas em várias partes do País, escolhidas dentro dos municípios, como parte de um “artifício” que transformava esses oficiais da Guarda Nacional, na realidade, em meros agentes do poder central. Gozando de privilégios, estas lideranças exerciam o seu poder, de modo bastante unilateral e sem vertentes democráticas, no contexto das comunidades em que viviam, sempre com o apoio oficial (RAMOS, 1989).

Segundo Rodrigues (2006, p. 41-43), muitas dessas patentes eram compradas, de modo que “a magia militar, política, social e econômica que eles exerciam sobre os demais cidadãos comuns era angustiante e ao mesmo tempo protetora e fraternal”. O “coronelismo”, assim, fora criado com a Guarda Nacional como “a expressão usada para definir a estrutura do poder dos grandes proprietários de terras que tiveram livre acesso a essas patentes, comprando-as e aumentando significativamente seus poderes

políticos, econômicos e sociais”. Assim, a patente de coronel representava de um lado, a consolidação da liderança local e, de outro, implicava um compromisso com o poder central.

Em Porto Imperial, desde meados do século XIX, figuravam no município os oficiais da Guarda Nacional. Havia o Coronel, o Major, o Capitão, o Tenente, o Tenente-Coronel e todos os demais postos em que figuravam honrarias militares e ostentação de luxo pelos prestigiosos chefes políticos do interior. Foi nesse universo de poder que ficaram conhecidos nomes importantes que se fizeram engajados nessa Ordem. Na percepção de Rodrigues (2007), no topo da pirâmide da sociedade portuense, encontrava-se as tradicionais famílias que, de geração para geração, se cristalizaram no poder pela acumulação de terras e de ouro.

Maya (2003), nesta mesma via, aponta que as “principais famílias” de Porto eram oriundas das cidades vizinhas, tais como Natividade, Monte do Carmo e Arraial do Pontal (principalmente das duas últimas). Ilustrativamente, coloca-se que, de Monte do Carmo, eram procedentes as famílias Pereira da Silva, Oliveira Negry e Ayres da Silva e, de Arraial do Pontal, sobretudo, vieram as famílias Ignácio de Macedo, Ferreira Pinto e Pinto Cerqueira. É notório, portanto, que essas famílias entrelaçaram-se em casamentos endogâmicos, derivando clãs familiares, assentados na figura do “Coronel (Cel.)”, um dos cargos de prestígio maior, arraigado nas configurações dos grupos políticos que dominaram econômica e politicamente Porto Imperial e região.

Com ênfase, é possível destacar um relevante nome local, proveniente do Arraial do Carmo: o político Coronel João Ayres da Silva. Então, exercendo vários cargos públicos no Carmo e em Porto Imperial. No ano de 1801 já era líder político no arraial do Carmo e em 1810 é apontado como administrador deste arraial (GODINHO, 1988).

Também fez figurar, com notoriedade histórica regional, seus filhos, como a professora primária Theresa Ayres da Silva, a qual foi indicada pelo inspetor de ensino, Coronel Vicente Ayres da Silva, exerceu o cargo por 15 anos (1864-1879) e o deputado

estadual, Coronel Joaquim Ayres da Silva. Este segundo, casado com dona Rachel Pinto Cerqueira Ayres, é uma família típica da união do poder originário do arraial do Carmo e do Pontal. Dona Rachel Pinto Cerqueira Ayres era irmã do deputado, Pe. José Manoel Pinto de Cerqueira, natural do extinto arraial do Pontal.

O Coronel Joaquim Ayres da Silva proporcionou aos descendentes significativa formação educacional, e isso, também, lhes derivou poder político-econômico e relevo social atemporal. Derivando uma família composta por um médico e deputado federal em várias legislaturas, dois deputados estaduais e um intendente.

Assim, de maneira ilustrativa, expõem-se dentre as iniciativas do Coronel Joaquim Ayres da Silva, o seu assinalado empenho pela vinda da Missão Dominicana para Porto Imperial, em 1886 - como mostra o documento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN (2007), produzido para a proposição do tombamento do Centro Histórico de Porto Nacional:

Coronel Joaquim Ayres da Silva - esse influente chefe político - aproveitou a visita do bispo dom Cláudio Ponce de Leão, da diocese de Vila Boa, à qual pertencia Porto Imperial, solicitou-lhe que fizesse contatos com os dominicanos franceses a fim de que eles viessem se estabelecer em Porto Imperial e *cuidar da evangelização e, sobretudo, do ensino naquela cidade* (IPHAN, 2007, p. 13, grifo nosso).

Compreende-se, no entanto, que tal fato não pode ser visto como um acontecimento isolado ou resultante, apenas, do esforço pessoal de uma liderança local. O que se torna nítido é que, embora tendo condições financeiras para que a sua família pudesse estudar nas capitais da Província e do País, percebe-se “certa preocupação” com a educação da população daquela cidade que, certamente, derivava dos contornos políticos, econômicos e sociais em que estava arraigada a Porto daquele período.

Por outro lado, do Arraial do Pontal, também se pode dar evidência a atuação do Tenente-Coronel Matias Ferreira Lemos. Este, que exerceu diversos cargos públicos, como a Inspeção da Instrução Pública Paroquial da cidade de Porto Imperial por um

período aproximado de oito anos (1872-1880), fez-se notório também como pai do Coronel Frederico Ferreira Lemos e do primeiro médico portuense.

Pode-se destacar, complementarmente, que no final do XIX, foram formados dois médicos portuenses oriundos das famílias Ferreira Lemos e Ayres da Silva, ambas de tradição política e de amplas condições econômicas disponíveis para educar seus filhos em outras províncias, ou mesmo, em outros países. Nesse sentido, expõe-se que o primeiro portuense formado em medicina, Luiz Ferreira Lemos (21/6/1839-28/9/1874), cursou medicina na França, onde residiu por nove anos, defendendo tese em 25 de janeiro de 1865. O segundo nome, o médico Francisco Ayres da Silva (11/9/1872-24/5/1957), cursou o preparatório no Seminário de Santa Cruz, na então capital da Província de Goiás, e formou-se em medicina pela Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, em 1889.

Acerca disso, Nagle (1976), dispõe que na sociedade aristocrática da época os diplomas conferidos pelas escolas superiores – por extensão, o da escola secundária – constituíam um dos instrumentos por meio do qual uma pequena camada da população adquiria privilégios na vida pública e privada. Assim o título de bacharel – como o de coronel - se transformava em títulos com foros de nobreza. Nesse sentido, em Porto, “essa nobreza”, perpassou a gerações, o seu poder político e, por vez, econômico.

Conforme Cavalcante (1999), as lideranças políticas do norte goiano, embora com pouca expressividade no campo estadual, provinham de cidades que, graças ao rio Tocantins, puderam desenvolver a atividade comercial com a exportação de gado e de subprodutos aos estados vizinhos, o que lhes proporcionou primazia na região. Dentre essas cidades encontrava-se o município de Porto.

Em se tratando de Porto, mais precisamente a administração local, era exercida pela Câmara Municipal, nova denominação do antigo Conselho Municipal. Por ocasião da instalação da vila de Porto Imperial (1831), foi eleita sua primeira Câmara Municipal, presidida por Izaias Ferreira da Cruz e secretariada por José Gomes

da Silva. Uns dos papéis da Câmara Municipal era fiscalizar e elaborar relatórios, dentre os quais incluíam a educação.

Pode-se verificar que os principais representantes políticos de Porto Imperial também tiveram atuação nos contornos da educação do município portuense (Quadro 1).

Quadro 1 - Políticos portuenses, atuações na instrução primária e projeção no município

Nome	Atuação na instrução primária	Atuação na política e outras funções públicas
Coronel Vicente Ayres da Silva	Primeiro inspetor de ensino (1835-1866)	Delegado de polícia (1836), Juiz de Paz, Vereador (1861-1864), Membro da Assembleia Paroquial (1861)
José Gomes da Silva	Professor (provisão de 1839)	Secretário da Câmara Municipal de Porto Imperial (1833); Membro da Assembleia Paroquial do Município (1840-1844)
Pe. José Manoel Pinto de Cerqueira	Inspetor de ensino (1866, 1867)	Vereador (1840-1844); Deputado Estadual (1845-1858)
Sebastião José Lopes de Almeida	Inspetor de ensino (1869)	Vereador (1853-1856); Membro da Assembleia Eleitoral (1857-1860; 1865-1868)
Coronel Severino Inácio de Macêdo	Inspetor de ensino (1871-1872)	Vereador (1840-1844; 1845-1848; 1849-1852; 1861-1864)
Tenente-Coronel Mathias Ferreira Lemos	Inspetor de ensino (04/07/1872- 1880)	Membro da Assembleia Paroquial (1840-1844); Coletor das rendas provinciais (1844, 1848); Vereador (1849-1852; 1861-1864); Suplente de Juiz municipal (1878)
Tenente-Coronel Benjamim Constant Pinto de Cerqueira	Inspetor de ensino (1881/82); Inspetor suplente (23/07/1884)	Vereador (1865-1868; 1873-1876)
José Laurindo Pedreira	Inspetor de ensino (14/07/1882-1883)	Vereador (1853-1856, 1879, 1880, 1877-1881); faleceu em 1883

Frederico José Pedreira	Inspetor de ensino (1883-1888)	Vereador (1861-1864; 1869-1872; 1877-1881; 1887-1891)
Manoel Ribeiro da Silva Aranha	Professor interino (jan/set 1878)	Vereador (1869-1872; 1877-1881)
Joaquim da Rocha Maia	Professor (out./1878 a 1881)	Suplente de deputado Estadual (anos de 1850)
Luiz Leite Ribeiro	Professor substituto (mai./nov. 1879)	Vereador (1887-1891)

Fonte: DOURADO, 2010.

Como é notório, os inspetores de ensino das escolas públicas de Porto Imperial, na sua maioria, apresentavam a patente de militar (coronel, tenente, tenente-coronel) e exerciam outro cargo público. Geralmente, ocupavam função de preeminência político-social, sendo vereadores e/ou membros do Conselho Municipal, por exemplo.

3. Organização político-administrativa em Porto Nacional: as interfaces do poder oligárquico com a educação

Com a Carta Magna de 1891, o governo municipal sofreu mudanças na sua estrutura funcional, sendo a Câmara Municipal transformada em Conselho de Intendência Municipal, com atividades basicamente legislativas, de modo que se transferiu a função executiva ao intendente municipal. Em Porto Nacional, o primeiro intendente, como modelo ilustrativo da manutenção de oligarquias, foi o Coronel Joaquim Ayres da Silva, nomeado por ato de 10 de fevereiro de 1890. No quadro (2) segue os intendentes municipais e a sua atuação direta na educação de Porto Nacional.

Quadro 2 - Intendentes municipais e atuação direta na educação de Porto Nacional

Intendentes municipais	Atuação direta na educação de Porto Nacional
Joaquim Ayres da Silva (Partido Republicano de Goiás – Centro Republicano)	Foi membro, por diversas vezes, de comissões de avaliação de exame final dos alunos das escolas primárias naquele município

Benício Pinheiro de Lemos (Partido Republicano de Porto Nacional)	Exerceu o cargo de inspetor de ensino. No seu pleito nomeou os professores Antônio Miguel Rocha Maia e D. Fausta (1896). Municipalizou a educação primária pública (1912-1915)
Manoel Gomes da Silva (Partido não identificado)	Exerceu o cargo de professor da Escola primária para o sexo masculino
Frederico Ferreira Lemos (Partido Republicano de Porto Nacional)	Exerceu o cargo de inspetor de ensino e comissário fiscal da Aula avulsa do ensino secundário. Por diversas vezes foi membro da comissão de avaliação dos exames escolares
Pacífico José Pedreira (Partido Democrata)	Exerceu o cargo de inspetor de ensino
Antônio Ayres da Silva Primo (Partido Democrata)	Exerceu o cargo de inspetor escolar nos anos 1930

Fonte: DOURADO, 2010.

Destarte, de 1891 a 1930, basicamente em todas as legislaturas estaduais, Porto Nacional manteve um representante político. Na Câmara Federal, os portuenses expõem-se a partir de 1914 até a década de 1930. Esses representantes, na sua maioria, exerceram grande influência na educação do município, assumindo cargos públicos que os tornavam representantes do governo de Porto Nacional (Quadro 3).

Quadro 3 - Representantes de Porto Nacional na Assembleia Legislativa e na Câmara Federal na primeira República e sua relação direta com a educação neste município

Nome	Cargo eletivo	Legislaturas	Atuação direta na educação de Porto Nacional
Joaquim Ayres da Silva	Deputado Estadual	1891	Foi membro, por diversas vezes, de comissões de avaliação de exame final dos alunos das escolas primárias
Salvador Francisco de Azevedo	Deputado Estadual	1895-1897 1914	Exerceu o cargo de inspetor de ensino

Luis Leite Ribeiro	Deputado Estadual	1898-1900; 1901-1904	Exerceu o cargo de professor da escola primária para o sexo masculino
Abdon Ferreira Pinto	Deputado Estadual	1901-1904	Não identificado
Pio Aires da Silva	Deputado Estadual	1905-1908; 1909-1912	Não identificado
João Ayres da Silva Joca	Deputado Estadual	1917-1920; 1921-1924; 1925-1928	Exerceu os cargos de inspetor de ensino e fiscal do governo na Escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Pleiteou a criação da 2ª Escola primária para o sexo masculino em Porto Nacional
Francisco Ayres da Silva	Deputado Federal	1914-1930	Exerceu o cargo de professor da Aula avulsa do Ensino secundário, de inspetor de ensino primário e ensino secundário

Fonte: DOURADO, 2010.

De acordo com Canezin e Loureiro (1994), no Brasil, no âmago do processo que regia a forma de organização do estado oligárquico, o “intelectual”, com certo nível de escolarização, exercia papel significativo. No caso de Goiás, portanto, há uma ressalva referente a “outro perfil” do qual gozavam seus representantes:

Entretanto, é preciso frisar que em um Estado basicamente agropecuário como Goiás, a principal força política, a base de manutenção do sistema, estava no *proprietário de terra*. Que controlava e manipulava as eleições, indicando a representação política, no âmbito municipal, estadual e federal (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 40, grifo nosso).

A partir de suas reflexões, Campos (2003) corrobora com essa ideia, de forma complementar, quando constata que, a representação

federal de Goiás no período republicano, era composta por bacharéis (em Direito, Medicina e Engenharia). Porém, segundo este autor, ter um curso superior poderia ser uma condição necessária, mas, jamais era uma “condição exclusiva”, tendo em vista que, assim como a experiência política, a vinculação ao grupo dirigente tinha como elemento básico o componente familiar, que era o critério mais significativo nesse período de oligarquias.

Em Porto Nacional, portanto, a realidade da “familiocracia”, do “coronelismo” e da constituição governamental oligárquica não era diferente do contexto nacional, pois era passivo de se encontrar, fortemente, estas conjunturas associadas, por exemplo, às pessoas representativas da sociedade portuense, tais como Francisco Ayres da Silva, tido modelarmente como intelectual, bacharel em medicina, proprietário de terras e membro de família com poder político na região.

Assim, se por um lado, o médico Francisco Ayres atuou como membro do Executivo do Partido Democrata (1912-1930) que, inclusive, o fez, em 1921, ser eleito 1º vice-presidente do estado de Goiás, por outra vertente, este nome também compõe o cenário da área da educação em Porto Nacional porque, como no contexto de época, exerceu o cargo de professor secundário, delegado literário e comissário fiscal do ensino secundário. Portanto, percebe-se, que o médico Francisco Ayres da Silva constituía forte influência tanto no poder político regional, como no âmbito da educação.

Outro exemplo da conjuntura republicana de Porto Nacional está no modelo integrado pela figura do Coronel Frederico Ferreira Lemos, filho do Tenente-Coronel Mathias Ferreira Lemos, e irmão do primeiro portuense a bacharelar-se em medicina pela Escola Médica da França. O seu nome é veiculado no mapa de matrículas da Escola Primária de Porto Imperial, em 1871, no entanto, não se tem referências se este coronel possuía alguma formação de curso superior. O certo é que, com a morte do seu pai, ele assumiu o legado econômico e político deixado pela família, tornando-se base de sustentação para o seu poder de mando em Porto Nacional e região.

No contexto político portuense, de fato, nem mesmo o controle da educação não ficava à margem do revezamento dos cargos

públicos. Assim, o Cel. Frederico Ferreira Lemos, igualmente ao seu pai, também exerceu a função de inspetor de ensino e, ainda, o cargo de Comissário fiscal (inspetor de ensino) da Aula Avulsa do Ensino Secundário. Não raro, eram os mandatários que, devido à sua destacada posição política e profissional, viam-se obrigados a se ausentar, temporária ou definitivamente, de suas atividades na educação, para assumir compromissos na capital federal e na capital do estado de Goiás.

O misto entre “compromissos políticos e educacionais” foi o caso do deputado estadual e jornalista, João Ayres da Silva Joca, nomeado pelo Decreto nº. 4050, de 17 de novembro de 1915, como inspetor de ensino das aulas primárias e secundárias e, ainda, como fiscal do governo junto ao curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Conforme os seus relatórios, como fiscal do governo, lê-se que, em função do mandato de deputado, ele ficava temporariamente (uma vez por ano, e de dois a três meses) licenciado para exercer as atividades de deputado na capital do Estado.

Entende-se, entretanto, que a influência do poder político nos moldes assumidos pela educação de Porto Nacional se estendia, até mesmo, à contratação e exoneração dos professores. Entre 1891 a 1892, há uma movimentação em torno da escola pública no que se refere à contratação, exoneração e retorno aos cargos pelos professores e professoras das escolas primárias em Porto Nacional. Nesse período passaram pelo cargo de professor da Escola primária para o sexo masculino cinco professores e, na Escola para o sexo feminino, três. O professor Capitão Manoel Gomes da Silva e a professora Philomena Pereira da Silva Carvalho¹ foram exonerados em 1891 e, pelo Decreto nº. 1, de 22 de fevereiro de 1892, reintegrados ao cargo, sendo que ele permaneceu até 1895, quando foi novamente exonerado, retornando ao cargo em 1901, e permanecendo até 1904.

¹ A professora Philomena Pereira da Silva Carvalho foi substituída em 1891 pela professora Benícia Ribeiro da Silva Leite, esposa do capitão Luiz Leite Ribeiro, o qual foi intendente interino neste mesmo ano.

O que havia, sobremaneira na educação portuense, era um fluxo e refluxo assentado na alternância do poder político no município. Por isso, a professora Philomena Pereira da Silva Carvalho, ao assumir o cargo em 1892, expressou em documento: “Autorizada pelo Decreto nº. 1, de 22 de fevereiro findo, expedido pelo Governo do Estado, reassumi o exercício do meo cargo, do qual fui afastada por violência de um governo ilegal” [sic] (PORTO NACIONAL, cx 05).

4. A escola primária em Boa Vista do Tocantins e suas interfaces com o poder político

Diferentemente de Porto Imperial, Boa Vista do Tocantins, localizada mais no extremo norte de Goiás, apresentou uma relação específica entre o funcionamento das escolas e a constituição do poder local, no final do século XIX. Fundada como comarca, em 1854, e elevada à categoria de cidade em 1858, Boa Vista, assegurou as longínquas fronteiras do território de Goiás com o Maranhão, o que lhe reservou uma turbulenta história de lutas políticas até a primeiras décadas do século XX (PALACIN, 1990).

A criação de gado constituiu a base da sua economia, definindo inclusive a função dos “eleitores de paróquia” (CARVALHO, 2010, p. 252). Atores políticos, oriundos das famílias e agregados, representantes ou líderes de partidos, coronéis proprietários de terras e de gado, assumiram contornos singulares na política coronelista local, desde meados dos anos de 1860. Em nome do poder local, o domínio político e administrativo era representado pelos intendentes ou superintendentes das Câmaras Municipais e vereadores, entre os demais cargos dos delegados e subdelegados de polícia. Nos registros da inspetoria geral de instrução pública, Boa Vista aparece como um “lugar de escola”, a partir de 1850, com a criação de uma cadeira de primeiras letras para meninos, e em 1861, a criação de uma cadeira para meninas. *Lugar ou lugares de escola*, constituiu um termo que vigorou nos

mapas demonstrativos apresentados nos relatórios dos presidentes da Província de Goiás.

No rastro da documentação sobre as escolas, perfilaram pistas e indícios da composição social e política da cidade. Aos professores da escola de meninos aparecem as denominações pelas patentes oriundas da Guarda Nacional, como de tenente, capitão ou major, presentes nos ofícios e petições, relatórios, entre os anos de 1850 ao final do XIX. Além da patente no indicativo dos professores, muitos que passaram pela escola atenderam outras funções administrativas, como na inspetoria paroquial, responsável pelo acompanhamento da frequência dos alunos e vigência do ensino, na recebedoria e coletoria da cidade, ou até na promotoria, como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Professores da escola do sexo masculino

Professor	Ano/Período	Observações/Outros cargos
Padre João Rodrigues de Azevedo	1851	Pároco e inspetor paroquial de Boa Vista (1852-1858); Presidente da Junta Eleitoral (1858)
Capitão Ignácio José da Luz	1852/ 1858	Coletor da Recebedoria (1864-1867)
Tenente José Vieira de Brito Manguiera	Ago a Dez/ 1858	Coletor e administrador da Recebedoria (1868); professor substituto
Basilio de Oliveira Aralla	1859/1863	Professor interino Carolina (Maranhão) proveniente
João Francisco Baptista	1865/ 1869	Diretor do aldeamento de Boa Vista (1863); Substituto do Delegado Literário (1886); inspetor paroquial interino (1888)
Joaquim Pinto Lima	Jan a Jul de 1878	Professor substituto
José Raimundo Marinho	Nov /1878 a 1880	Promotor público (1863), escrivão da Recebedoria (1874/1875)
Major Ramiro Francisco de Negreiros	1880	Professor interino

Francisco Gonçalves Santiago	1882/1890	Professor efetivo
Capitão Manuel Felipe Nery	1890/ 1893	Atuou junto ao grupo do coronel Carlos Gomes Leitão
José Christerio Cortez	11 Ago/ 1896	Professor interino

Fonte: PADOVAN (2011).

A escola do sexo masculino apresentou uma variedade de nomes e diferenciados tempos de permanência, entre outros impedimentos que retrataram o movimento das escolas entre as dificuldades das condições materiais do ensino, como das relações de força que foram se sedimentando entre grupos ou agentes representativos e que ganharam relevo em momentos históricos da cidade.

No caso da escola do sexo feminino, as referências às professoras mestras, como “donas” ou “senhoras”, residiam na leitura da moralidade dos Regulamentos da instrução pública, ou de preferência pela origem das famílias. Diferentemente da escola de meninos, a escola feminina apresentou muitos intervalos e interrupções, devido entre outros fatores, aos problemas de doenças ou das "moléstias" contraídas, gerando meses de afastamento, e até mesmo a ausência de professoras interinas para atender a função. A rotatividade entre as nomeações, contratação e exoneração de professoras ocasionou momentos de supressão da escola, frente à diversidade com que a prática da instrução elementar dialogou com as particularidades das vilas e cidades de Goiás.

Entre os anos de 1860 a 1896, passaram pela escola de meninas, cerca de nove (09) professoras interinas ou substitutas. No referido período, o lugar social da escola atendeu momentos de interferências dos grupos de expressão política local, ou famílias ocupantes de poder, como da professora Raquel de Sales Maciel Perna, filha do coronel intendente Francisco de Sales Maciel Perna e esposa do coronel intendente Francisco Acácio de Figueiredo, a qual permaneceu como professora interina entre os anos de 1882 a 1888. A professora Sabina Gomes Leitão, exerceu a função entre os

anos de 1890 a 1893 e foi membro da família do coronel Carlos Gomes Leitão, que atuou como protagonista da 1ª revolução de Boa Vista em 1892. Outro caso foi da professora Maria de Melo Leda (1902 a 1904), pertencente à família dos Leda. A família dos Ledas era proveniente da Chapada do Bonfim (atual Grajaú, Maranhão), representada pelo líder político do Partido Liberal, Leão Leda Rodrigues de Miranda, que foi um dos protagonistas da segunda Revolução em Boa Vista, nos idos de 1907.

Ressaltamos neste cenário entre o final do século XIX e início do XX, a posição de Boa Vista, como uma das fronteiras vivas do norte de Goiás. As denominadas “revoluções” (PALACIN, 1990)², ocorridas entre os anos de 1892 a 1907 caracterizaram acentuados conflitos políticos e rebeliões entre coronéis e disputas partidárias. Ainda nos idos de 1860, assistiu-se em Boa Vista os conflitos nos cargos do município perpetrados pelo controle da família *Germano*, que porventura representou o poder da família Leitão, herdada do avô Francisco Germano da Silva que, em meados de 1862, exerceu a suplência de subdelegado de polícia e depôs o juiz municipal Manuel Curado de Miranda, tomando o poder político do município (PALACIN, 1992, p. 47). Registra-se que, a família Leitão, representada pelo coronel Carlos Gomes Leitão perdurou um tempo no cenário dos cargos e brigas políticas, precisamente até 1892, ano que marcou a primeira “revolução” de Boa Vista. O conflito, na disputa pelo poder local acirrou-se com o coronel intendente Francisco de Sales Maciel Perna.

Notório observar na documentação, a interlocução dos nomes, da relação familiar ou na ocupação dos cargos públicos no município e sua relação com os registros da instrução pública, em especial, nos mapas de aulas das escolas, entre outras informações sistematizadas por obras de referência sobre Boa Vista e região³. Assim, na formação social e política de Boa Vista tem-se como

² Ver o livro de Luis Palacin (1990) *Padre João e as três revoluções de Boa Vista*

³ Ver PALACIN (1990) e CARVALHO (2007) *Parsondas de Carvalho: um novo olhar sobre o Sertão*.

destaque a presença de líderes políticos maranhenses, residentes em Boa Vista como de Francisco Germano da Silva e Alexandre Gonçalves da Silva na representação aos coronéis Carlos Gomes Leitão e Leão Rodrigues de Miranda Leda protagonistas das revoluções (anos de 1892 e 1907); assim como de José Francisco de Araújo, pai do padre e coronel João de Sousa Lima, originário de Boa Vista, que atuou na segunda revolução (1907) na expulsão do líder do partido liberal Leão Leda.

Além das bases políticas de caráter coronelista, outros nomes como da família Figueiredo e demais correlacionados aos cargos da recebedoria e da inspetoria paroquial e, respectivos coronéis, emergem nos registros da instrução primária, como pais ou tutores responsáveis por alunos e alunas das escolas de Boa Vista. Pelo quadro a seguir visualizamos o movimento social das interações entre nomes, sujeitos, grupos e famílias.

Quadro 5 – Quadro político-social em Boa Vista do Tocantins (1862)

Proprietários de prédios urbanos	Relação social identificada	Outras observações
Alexandre Gonçalves da Silva	Pai de Jorge Gonçalves da Silva e Venceslau Gonçalves da Silva, representantes do partido liberal (Imperatriz MA); amigos do Coronel Leão Rodrigues de Miranda Leda (Grajáú, MA)	O coronel Leão Leda chefe do partido liberal de Grajáú, instalou-se em Boa Vista em 1900. Entrou em conflito com o padre João de Sousa Lima na 2ª revolução (1907)
Emiliano Gonçalves de Andrade	Administrador da recebedoria	Pai de alunos na escola de sexo masculino
Faustino Accacio de Figuerêdo	Pai e tutor de aluno das escolas de sexo masculino e feminino	Irmão do capitão João Accacio de Figueiredo, que atuou junto ao grupo dos adeptos ao coronel Carlos Gomes Leitão.
Francisco Germano da Silva	1º Suplente do delegado de polícia; avô do Coronel Carlos Gomes Leitão	Coronel Leitão, deputado estadual (1892-1894), membro do partido liberal (MA) e do partido republicano (GO).

		Protagonista dos conflitos de Boa Vista (1892/1895)
Joaquim Lisbôa dos Santos	Suplente do delegado de polícia, tio do Padre João de Sousa Lima	Demitido do serviço público (1862) porque prendeu o vereador Odorico Walcacer d'Oliveira, responsável por formar uma nova Câmara.
José Vieira de Britto Mangueira	Professor da escola de sexo masculino	Professor substituto (1858); coletor e administrador da recebedoria (1862)
João Antonio Pinto	Inspetor Paroquial da escola de sexo masculino	Inspetoria paroquial (1862-1869); Administrador da Recebedoria (1869).
José Francisco de Araújo	1º Suplente do delegado de polícia (1854); pai do coronel e líder político padre João de Sousa Lima	Padre João de Sousa Lima: aluno da escola; (1878) Delegado literário (1911); Deputado estadual (1901/1904; (1909/1912); Chefe político de Boa Vista (1907-1936)
Manoel Conrado de Miranda	Juiz deposto por Francisco Germano da Silva (1862), avô de Carlos Gomes Leitão	Pai de aluno e delegado de polícia

Fonte: PADOVAN (2011).

Em anos posteriores, o desenho político e social em Boa Vista retratou a composição dos cargos públicos ocupados pelas autoridades do município. Nos registros da instrução primária apareceram os nomes dos pais ou tutores de alunos ou alunas, como parte integrante da comunidade boavistense. Pelo conjunto de ofícios, mapas de aulas das escolas perfilarão pistas importantes na identificação das famílias e ou agregados, na distribuição entre os cargos, no tempo de permanência nas escolas.

Quadro 6 - Quadro político social de Boa Vista (1880-1890)

Nome	Cargo público	Parentesco com a família do coronel Leitão	Relação com a instrução primária
Honorato Jose de Almeida	Suplente do juiz de direito; Acusado de crime de morte de João Parsondas de Carvalho (Grajaú MA)	Cunhado de Carlos Gomes Leitão	Inspetor paroquial (1879-1886)
Carlos Gomes Leitão	1º suplente do juiz municipal (1881-1882); Chefe do partido liberal; Coronel Guarda Nacional de Boa Vista (1883); Coletoria (1890); Deputado estadual (1891)	Neto de Francisco Germano da Silva (suplente delegado de polícia (1857)	Pai de aluna (1884- 1887) e aluno (1890)
José Gomes Leitão	Coletor da arrecadadoria (1885-1887; 1889)	Irmão Carlos Leitão; casado com Raquel de Salles Maciel	Pai de aluno da escola (1890)
Francisco de Salles Maciel Perna	2º suplente do juiz municipal (1886); 1º suplente juiz municipal (1888-1892)	Líder partido conservador (1889); Proprietário de terras (1896)	Pai de alunos/as das escolas (1882-1888)
Augusto de Salles Maciel Perna	Encarregado da coletoria e arrecadadoria (1886-1888); Deputado estadual (1898-1900)	Irmão do coronel Francisco Perna; Proprietário de terras (1896)	Aluno da escola de sexo masculino
Luis de Salles Oliveira	3º supl. juiz municipal (1888-1892) Presidente da Câmara (1888)	Adepto ao grupo do Leitão; proprietário de terras (1896)	Delegado literário (1888)
Salvador Nunes do Valle	Carcereiro da cadeia; acusado de crime de morte (1881)	Adepto ao grupo de Leitão	Pai de aluno/a das escolas (1882/ 1884)

Faustino Acacio Figueiredo	Administrador da recebedoria (1875- 1878);	Adepto ao grupo de Leitão	Pai dos alunos Malachias Acacio
Francisco Acacio de Figueiredo	Presidente da Intendência municipal (1893)	Adepto ao grupo de Leitão	Aluno da escola (1878);
Alexandre Francisco Gomes	Não exerceu ou ocupou função pública	Irmão de Carlos Gomes Leitão	Pai de aluno da escola (1884)
Francisco Jose de Souza	Coletor das rendas provinciais (1880-1881)	Pronunciado crime de peculato (1881)	Pai de aluno/a das escolas (1882 - 1888);

Fonte: PADOVAN (2011).

A construção da oposição, comum ao movimento político caracterizado entre cisões, fissuras, coligações, extinção de partidos, entre outros, movimentaram as relações de força em âmbito local e do Governo, e de sobremaneira nos primórdios da República. Boa Vista, assim como Porto Nacional, não destoou de um cenário nacional na disputa entre as forças partidárias, e da representação do coronel como parte da estrutura política oligárquica.

De outra parte, a caracterização geral do poder oligárquico na Primeira República o fenômeno do coronelismo que não é "novo", apenas terá uma "nova coloração", segundo Faoro (2008, p. 708) e, também se revestirá no cumprimento ao vínculo com o poder do estado, pelo "aliciamento" e do preparo às eleições no sistema de ampla eletividade dos cargos. No comando do sistema entre o governador e o coronel, acrescenta o autor a relação é de obediência, autoritariamente garantida pela milícia estadual e pelos instrumentos financeiros e econômicos que partem daquele.

5. Considerações finais

Em Goiás, os "pactos de obediência" sustentavam-se na força política e econômica dos proprietários de terra, no controle e manipulação das eleições, ou no dizer de Campos (2003, p. 61) o sistema eleitoral na Primeira República funcionou como o "selo do pacto coronelista", que entre outras atribuições exerceu muitas

vezes “o papel de mediador” entre as instituições políticas e a população. A relação entre as instâncias dos poderes federal, estadual e local tendeu a fortalecer-se na dinâmica política construída nos tempos dos coronéis.

Assim sendo, os cargos públicos mais comuns e que exigiam um relacionamento direto com a população (intendente, membros do Conselho Municipal, delegado de polícia e de ensino) eram quase sempre ocupados pelos mesmos grupos. Então, além dos cargos eletivos, os coronéis de Porto Nacional estavam presentes, ainda, no judiciário, no comércio, nos meios de comunicação (jornal) e nas relações com a Igreja. Entretanto, esses políticos e seus correligionários (re)criavam os arranjos que os mantinham no poder, garantindo a governabilidade sobre os demais. Percebe-se, por conseguinte, que a estreita relação dos políticos portuenses com a educação, na verdade, é fruto da própria cultura política de uma sociedade de época, na qual seus representantes exerciam, notoriamente, os cargos de inspetores e examinadores, como membro das comissões de avaliações periódicas dos alunos, a fim fazer proliferar seu “poder político” na formação e manutenção de todas as instâncias nas quais figuram “dominantes e dominados”. Esse cenário, não muito diferente de outros lugares, como observado em Boa Vista do Tocantins traduziu-se no espaço das escolas.

O que se apreende, sobretudo, é que a educação era importante instrumento para os setores dominantes. A formação escolar, sobremaneira, era tida como forma de preencher o quadro geral da administração política da cidade ou arraial. E, neste contexto, a relevância do papel exercido pelo letrado fazia com que as famílias com mais condições, na região norte de Goiás no século XIX e limiar do XX, enviassem seus filhos para estudarem na capital da província ou fora desta, de maneira que se preenchessem, posteriormente, as lacunas do espaço do poder que surgiam na região, dentre os quais o poder sobre a educação escolar.

Referências

BARROS, Jose D'Assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: Vieira, 2003.

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderez Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins**: o movimento separatista do norte de Goiás (1821-1988). São Paulo: A. Garibaldi, Ed UCG; 1999.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins**: o Ginásio estadual de Porto Nacional. Goiás: 2010, Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história.. São Paulo: Companhia da letras, 1989.

GODINHO, Durval. **História de Porto Nacional**. Porto Nacional, 1988.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Relatório do tombamento do Centro Histórico de Porto Nacional**. IPHAN, Porto Nacional, 2007.

MAYA, Antônio Luiz. **Reminiscências sociais portuenses**. Goiânia, GO: GEV, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: E.P.U/MEC, 1976.

PADOVAN, Regina Célia. **Lugar de escola e "lugar de fronteira"**: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX

(1856-1896). 2011, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PALACIN, Luis. **Coronelismo no extremo norte de Goiás**: o Padre João e as três revoluções de Boa Vista. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PORTO NACIONAL cx 05. Documentação avulsa (1890-1895). In: **Arquivo Histórico do Estado de Goiás/AHG**. *Goiânia*, Goiânia, GO.

RAMOS, Cornélio. Barões e coronéis. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás**. Goiânia, ano 16, n.12, p. 61-63, julho, 1989.

RODRIGUES, Edivaldo de Souza. **Terra de Coronéis**. Porto Nacional: Alternativa Gráfica e Editora, 2006.

RODRIGUES, Edivaldo de Souza. **Pedras de fogo**. Porto Nacional: Alternativa Gráfica e Editora, 2007.

SILVA, Ana Lúcia da. **A Revolução de trinta em Goiás**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2005.

CAPÍTULO 8

O MUNDO POÉTICO DE CORA CORALINA: A EDUCAÇÃO NO CERRADO GOIANO

Rosângela Soares de A. Ribeiro
Marta Bonach
Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida

1. Introdução

*O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.
(Cora Coralina)*

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas foi uma grande poetisa de algumas gerações goianas, expressando a sua voz em forma de poesia a toda família brasileira. Cora Coralina, a goiana com os seus versos marcantes, nasceu no interior de Goiás, o seu dizer poético descortina a geração de um povo simples com as ideologias política e religiosa de uma sociedade interiorana da sua época.

Cora Coralina (1889-1985), poeta e contista, possui uma obra com várias temáticas que nos envolve a cada poema lido. Pesquisar vida e obra da Cora Coralina é poder ver de perto uma sociedade da qual a poetisa fez parte. É revivenciar um cenário educacional ter uma visão de um tempo em que as mulheres não tinham um lugar privilegiado na sociedade e eram discriminadas, pois na época de Cora, o mais importante era arrumar um bom casamento, isso bastava, ou seja, a moça bem casada era também bem vista pela sociedade.

A poetisa apresenta uma riqueza de lembranças em cada poema lido, de um passado que abrange a nossa realidade, de uma poetisa aparentemente sensível, no entanto, guardava uma

ferramenta imprescindível, que era a arte da escrita da sua memória. Como menciona a autora ALMEIDA (2009), “Visto que a experiência humana não se dá no isolamento, ela é sempre uma produção coletiva, uma repetição das experiências, num processo de interação entre memória, história de vida e a construção da identidade”. Desta maneira, Cora Coralina, na força ímpar das suas palavras, construiu seu cotidiano em forma de versos, fez parte de um tempo em que mulheres falavam pouco ou se calavam, não tinham voz ativa, devido à sociedade excludente da época.

A autora começou a escrever com catorze anos de idade e produziu inúmeros poemas. Soube dosar os seus temas e as suas escritas e seu pensamento poético está além do seu tempo. Cora Coralina escreveu com o coração, numa linguagem trazida de uma infância pobre, mas recheada de sonhos de criança. Quando lemos os seus escritos é como se a conhecêssemos, é como se estivéssemos conversando com ela, como podemos observar no poema a seguir:

Assim eu vejo a vida
A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver (Cora Coralina, [O poema acima, inédito em livro], foi publicado pelo jornal “Folha de São Paulo” — caderno “Folha Ilustrada”, edição de 4/7/2001.

No poema supracitado, “Assim eu vejo a vida,” a lírica expressa à vida de uma época difícil, por a qual a autora vivenciou numa circunstância que não teve carinho e que, aprendeu a viver de acordo que lhe era imposto. Com palavras simples a poetisa explica sobre o mundo, as dores, angústias e as inquietações, mas deixa explícito que de tudo podemos tirar lições, faz-nos observar que nem tudo tem somente o lado negativo.

E por mais que o passado tenha sido difícil, não devemos desprezá-lo, a experiência vivida ajuda-nos a ver a nossa existência com mais conhecimento e altivez e o lado bom da vida é de poder sempre acrescentar algo a mais e com a esperança em dias melhores. A poetisa foi uma mulher com determinação e estava além do seu tempo, porém, com simplicidade nas suas palavras expunha os seus sentimentos em forma de poesia.

2. As múltiplas vozes Cora Coralina

*Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida,
removendo pedras e plantando flores.
(Cora Coralina)*

Cora Coralina, a mulher forte, perseverante e com um olhar destemido sobre todas as coisas, que vai desde o camponês até a uma pessoa com um grau alto de escolaridade, soube dosar as suas palavras e analisar em diferentes ângulos as vidas das pessoas que faziam parte da sua cidade, do seu cotidiano e até daquelas que estavam distantes, buscando a história do seu povo, do Goiás e pode fazer análise do que estava acontecendo no país.

Como podemos observar nas palavras “para a poetisa, goiana, Cora Coralina, existir é uma maneira de resistir, coexistir, transmitir” (Poemas dos becos de Goiás e Estórias a mais, 1985, pág.13). Cora foi uma mestra de todos nós, nos perpassa nas suas escrituras atemporais, uma época que podemos aprender nas mais variadas circunstâncias da nossa contemporaneidade. As suas escrituras, portanto, são exemplos de uma vida sofrida e que nunca teve incentivo em relação a nada, pelo

contrário, desde criança era malvista pelas irmãs e também pela mãe que gostaria de ter tido um menino.

Mergulhar no universo coralíneo é tirar várias lições da minha, da sua vida diária que muitas vezes não conseguimos enxergar; é algo trivial, acontecimento do dia a dia, mas que é de uma grande lição de vida, como veremos no poema a seguir:

Minha Cidade

Goiás, minha cidade...
Eu sou aquela amorosa
de tuas ruas estreitas,
curtas,
indecisas,
entrando,
saindo
uma das outras.
Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.
Eu sou Aninha.

Eu sou aquela mulher
que ficou velha,
esquecida,
nos teus larguinhos e nos teus becos tristes,
contando estórias,
fazendo adivinhação.
Cantando teu passado.
Cantando teu futuro.

Eu vivo nas tuas igrejas
e sobrados
e telhados
e paredes.

Eu sou aquele teu velho muro
verde de avencas
onde se debruça
um antigo jasmineiro,
cheiroso
na ruinha pobre e suja.
Eu sou estas casas

encostadas
cochichando umas com as outras,
Eu sou a ramada
dessas árvores,
sem nome e sem valia,
sem flores e sem frutos,
de que gostam
a gente cansada e os pássaros vadios.

Eu sou o caule
dessas trepadeiras sem classe,
nascidas na frincha das pedras
Bravias.
Renitentes.
Indomáveis.
Cortadas.
Maltratadas.
Pisadas.
E renascendo.

Eu sou a dureza desses morros,
revestidos,
enflorados,
lascados a machado,
lanhados, lacerados.
Queimados pelo fogo.
Pastados.
Calcinados
e renascidos.
Minha vida,
meus sentidos,
minha estética,
todas as vibrações
de minha sensibilidade de mulher,
têm, aqui, suas raízes.

Eu sou a menina feia
da ponte da Lapa.
Eu sou Aninha (CORALINA, 1985, p 47-48)

Cora Coralina, a mulher de um estilo próprio conta a sua história a partir da sua própria vida, exprime em cada linha do poema a admiração pela cidade, pela natureza e expressando as suas características. Nos versos, observamos exemplos da natureza: Eu sou a dureza desses morros/ revestidos/ enflorados/ lascados a machado/ lanhados, lacerados/ Queimados pelo fogo/ Pastados/ Calcinados/ e renascidos.

A autora expressa, através do poema, as suas memórias revividas na infância e no presente, ela cria a sua própria história mesclando o passado e o futuro, como consta no segundo verso: “Cantando o passado e cantando o futuro”.

Ler o poema “Minha Cidade” é como se desenhassemos uma cena de cada estrofe lida, como podemos observar nos versos a seguir:

Eu vivo nas tuas igrejas
e sobrados
e telhados
e paredes.

Percebe-se a atemporalidade das suas escrituras com requinte de uma autora perspicaz nas suas palavras. “Cora Coralina, transcendeu o seu lugar e a sua gente”. (poemas dos Becos de Goiás, pág. 19). Notamos na sua poeticidade o recolhimento de memórias de todo o seu tempo, do seu cotidiano e das pessoas simples, transformando os contornos universais.

A poeticidade de Cora percorreu quase meio século de vida, abrindo portas para o seu estilo próprio e reconhecimento. A autora foi comparada ao bardo americano: “Às vezes parece um Whitman interiorano de cabeça e saia”. (Poemas dos becos de Goiás, 1985, pág. 13). Assim foi Cora de uma visão que transcendeu o seu tempo, uma

Mulher destemida, tudo o que via transformava em poemas, narrativas, ou seja, todos os seus sentimentos foram transmitidos nas suas escritas com uma imensurável riqueza de pensamentos e originalidade.

Como podemos notar nas palavras de Paz:

O poema é uma criação original e única, mas também é leitura e recitação-participação o poeta cria; o povo, ao recitá-lo, recria-o. Poeta e leitor são dois momentos de uma mesma realidade. Alternando-se de uma maneira que não é inexato chamar de cíclica; sua rotação engendra a chispa- a poesia (PAZ, 1982, p. 47)

De acordo com o autor (1982), a construção de um poema é uma história de vida da pessoa e quando o leitor deleita as suas escrituras, a magia das suas palavras vai recriando novos direcionamentos em relação ao contexto em que o autor está inserido.

Os textos de Cora Coralina são de múltiplos questionamentos, visto que a cada leitura temos uma nova interpretação, percebemos assim, que a autora foi de uma grande inspiração divina, porque de tudo ela escreveu é como se quisesse deixar o seu legado e que a sua realidade pudesse alcançar a muitas pessoas, como confirmamos na citação a seguir:

De fato, podemos afirmar que a obra poética de Cora se constitui, de ponta a ponta, como um juízo, firme e afirmante de sua realidade vivida no cotidiano. Sua obra é verdadeira história e filosofia, ou seja, experiência que ensina e mostra caminhos andados para outras gerações. Todos podem confiar na veracidade do seu testemunhar, do seu ajuizar sobre si mesma e sobre o mundo em que vive (VINTÉM DE COBRE, 1987, p.30)

De tal modo, foi a autora, de uma escritura de corpo e alma, percebemos ao ler cada poema, a originalidade na sua forma de expor os seus sentimentos, os motivos da criação poética, o fruto de si mesmo, do seu passado e presente como ela mesmo diz: Eu sou o caule/ dessas trepadeiras sem classe,/ nascidas na frincha das pedras/ Bravias./ Renitentes./ Indomáveis./ Cortadas./ Maltratadas./ Pisadas./ E renascendo...

E conclui o poema “Minha cidade” da mesma maneira que iniciou Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa. Eu sou Aninha. É como se a autora conversasse com a gente, fazendo-nos recordar o seu poetar a cada poema lido.

3. Cora Coralina e a escola: suas recordações.

A memória é uma das faculdades que para ele integram a essência da alma, que corresponde à "Trindade incriada", que forma o tripé da alma, composta de três faculdades: intelecto, vontade e memória.
(ALMEIDA, 2009, p. 252-253)

Parafraseando a epígrafe da autora (2009) a memória é um depósito de dados, ali são guardados os sentimentos mais profundos, expor é revelar-se, contar o bom, o ruim dos acontecimentos, as experiências vivenciadas, como afirma o Filósofo alemão: "Temos dois olhos. Com um contemplamos as coisas do tempo, efêmeras, que desaparecem. Com o outro contemplamos as coisas da alma, eternas, que permanecem" (SILÉSIUS, 1677).

E assim foi a grande poetisa revelou em forma de poemas tudo que estava guardado e que agora faz parte da história de Goiás e de muitas pessoas que ela conheceu e, principalmente, do seu cotidiano. E ler os seus poemas nos inquieta, provoca risos, choros, amor, que é sempre necessário relê-los.

No poema a seguir "O Beco da Escola", Cora contempla o lugar onde viveu de uma cidade pacata, de pessoas humildes, da escola e a descrição de várias professoras e suas características. O Beco da Escola, uma frase que contempla uma vida, vários sentimentos ali na imaginação fértil da poetisa que guarda as velhas lembranças, até a descrição concisa no início do poema: "Um bequinho de brinquedo, miudinho". Chamado no meu tempo de menina- Beco de Escola, como veremos no poema a seguir:

O Beco da Escola
Um corricho, de passagem,
um dos muitos vasos comunicantes
onde circula a vida humilde da cidade.
Um bequinho de brinquedo, miudinho.
Chamado no meu tempo de menina
- beco da escola

Uma braça de largura, mal medida.
Cinquenta metros de comprido...avaliado
Bem alinhado .Direitinho.
Beco da escola...
Escola de velhos tempos.
Tempos de velhas mestras.
Mestra Lili, Mestra Silvina, Mestra Inhola.
Outras mais, esquecidas mestras de Goiás.

Mestra Lili...o seu perfil:
Miudinha, magrinha.
Boa sobretudo. Força moral.
Energia concentrada. Espírito forte.
O hábito de ensinar, ralhar, levantar a palmatória,
afeiçoara-lhe o conjunto
- enérgico, varonil.

A escola da Mestra Lili
era mesmo naquela esquina
Casa velha- ainda hoje a casa é velha.
Janelas abertas para o beco.
Sala grande. A mesa da Mestra.
Bancos compridos, sem encosto.
Mesa enorme dos meninos escreverem
lições de escrita.
De ruas distantes a gente ouvia,
quartas e sábados, cantada em alto coro
a velha tabuada.

O bequinho da escola
Lembra mestra Lili
Lembra mestra Inhola.

Lembra mestra Silvina
Sá Mônica. Mestra Quina. Mestra Ciriáca.

Esquecidas mestras de Goiás.
Elas todas - donzelas,
sem as emoções da juventude.
Passavam a mocidade esquecidas de casamento,
atarefadas com crianças.
Ensinando o bê-a-bá às gerações.

O beco da escola é uma transição.
Um lapso urbanístico
entre a Vila Rica e a Rua do Carmo.
Tem janelas.
Uma casinha triste de degraus.
Velhos portões fechados, carcomidos.
Lixo pobre.
Aqui, ali, amparadas no muro,
umas aventureiras e interessantes flores de monturo.

Velhas mestras... velhas infâncias...
Reminiscências vagas...

O bequinho da escola brinca de esconder.
Corre da Vila Rica-espia a rua do Carmo.
É um dos mais singulares e autênticos becos de Goiás.
Tem a marca indisfarçada dos séculos
e a pátina escura do Tempo.
Beco recomendado a quem busca o Passado.
Recomendado- sobretudo-
aos poetas existencialistas,
pintores, a frei Nazareno.
Tem portões vestidos de velhice. Tem bueiro.
Tem muros encarquilhados,
rebuçadinhos de telhas.
São de velhas donas credenciadas
de velhas descendências
- guerreiros do Paraguai.
Bem estreito e sujo [...] (CORALINA, 1987, pág.117-120)

No poema “O Beco da Escola”, o eu lírico descreve as verdades sobre a cidade histórica, com o olhar voltado para o tempo de vários acontecimentos de uma época, é a memorização de um tempo que passou, mas que faz parte do presente, como podemos notar nos seguintes versos: “Beco da escola/ Escola de velhos tempos./ Tempos de velhas mestras./ Mestra Lili./ Mestra Silvana./ mestra Inhola./ Outras mais, esquecidas mestras de Goiás”.

A autora guarda as lembranças da sua cidade percorrendo passado e futuro, como se fosse uma apresentação do seu lugar Vila Boa de Goiás, sua terra natal, do caminho da escola e faz referências

a tudo que vem a sua memória, como podemos confirmar na citação de Teles, a seguir:

O poema todo não passa de uma auto apresentação da mulher que ficou velha e que está cantando agora o passado da cidade e, orgulhosamente cantando o seu futuro. Ela trata a cidade como um ser vivo e humano, em segunda pessoa, como se estivesse conversando com ela. (TELES, 2018, p. 113)

De acordo com o autor (2018), o eu lírico relembra o passado de uma maneira direcionada e com riquezas de detalhes da sua cidade, onde tem toda uma história de uma mulher que saiu do anonimato e que na velhice foi reconhecida e homenageada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1983, recebeu o título de “doutora” *honoris causa*.

Assim, “Becos de Goiás”, mais do que um poema em versos livres sobre um local da cidade de Goiás, é uma materialização da memória de um espaço como “ação criativo-criadora da sociedade” (APUD BORBA, 1999, p.72).

A cidade de Goiás foi palco principal das memórias de Cora Coralina, conforme nos ensina Machado (2002), a cidade tem aspectos físicos e uma vida interior, em um mecanismo contínuo que funde a vida com sua configuração espacial. Dessa maneira, percorrer o caminho de Cora é como se andássemos descalço em cada rua da cidade, é um poema que provoca os sentidos e que nos remete à compreensão do mundo social.

Estudar as obras coralíneas é sentir a autora redesenhar o seu passado em forma de poesias, com o seu coração repleto de tudo que viveu na cidadezinha, hoje com o nome de Goiás Velho.

Cora a mulher destemida com as palavras simples, soube externar os sentimentos numa época em que ser escritora ou estudar não era prioridade para uma moça de família.

4 Considerações finais

*Tu encontrarás sempre no teu caminho alguém
Para a lição de que precisas.
Aprende, mesmo que não queiras.
(Cora Coralina)*

Os poemas analisados “Assim eu vejo a vida, Minha cidade, O Beco da escola apresentam uma perspectiva que a autora Cora Coralina traduz em versos, como forma de libertação social”.

Como afirmou Carlos Drummond de Andrade (Jornal do Brasil, cad. 27- 12-80), Cora era um ser geral, dona de um coração imensurável, ofertado a tantos seres que são as razões de seu fazer poético: “o menor abandonado, o pequeno delinquente, o presidiário, a mulher da vida” (CORA CORALINA, 2003, p. 09).

Os poemas analisados, suas memórias, com descrições de tudo minuciosamente, no poema assim eu vejo a vida, fala de poder tirar proveito das circunstâncias como positiva ou negativa, que podemos aprender com as coisas ao nosso redor. Já no poema Minha cidade, a autora descreve o seu lugar, que é o ponto essencial de quase todos os seus poemas, que é do lugar onde viveu grande parte da sua vida, é Goiás. E no terceiro poema O Beco da Escola o eu lírico nos remete mundinho de uma época da autora, como: as descrições das janelas, como era a sala de aula, bancos compridos sem encosto, o bequinho da escola, as velhas mestras esquecidas, portões revestidos de velhice, poetas e pintores românticos, surrealistas, concretistas, cubistas[...]

Conforme adentramos nas escritas de Cora Coralina, vamos desenhando as ruas, o banquinho da escola, cada professora. Tecemos a simbologia de toda a riqueza de detalhes, que a autora aborda no poema, sentimos orgulho de uma escritora goiana, que na sua simplicidade é capaz de dar exemplos de uma longa vida.

Destarte, percebemos que a autora Cora Coralina nos ajuda descobrir na literatura uma maneira de fazer com que as pessoas reverberam sobre a condição existencial, tomando como ponto de

partida a história e memória como procedimento de mudança, porque a literatura nos condiciona a ver a vida de outra maneira. Em suma, a literatura contém todos os saberes e, através da história de outras pessoas, podemos agregar a nossa vida e, ressignificar a nossa prática e a maneira de olharmos para as pessoas ao nosso redor.

Referências

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. Tese de Doutorado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UNB. Orientadora: Doutora Cléria Botelho da Costa. Brasília – DF, 2009. 311 f.

BORBA, Odiones Fátima. Cidade de Goiás: **formas urbanas e redefinição de usos**. *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.3, jun. 1999.

CORALINA, Cora. **Poema dos becos de Goiás e estórias mais**. 23ª ed. São Paulo: Global, 2014.

MACHADO, Maria Cristina Teixeira. Lima Barreto: **um pensador social na Primeira República**. Goiânia: Ed. da UFG; São Paulo: Edusp, 2002.

PAZ, Otavio. Marcel Duchamp ou **O castelo da Pureza**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SILESIUS, Angelus – **Des Angelus Silesius Cherubinischer Wandersmann**, 1905 – BEIC 3325036.jpg|thumb|180px.

CAPÍTULO 9

A FUNDAÇÃO DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE GOIÂNIA E OS CURSOS DE ENFERMAGEM, FARMÁCIA E ODONTOLOGIA

Maximiliano Gonçalves da Costa

1. Introdução

O presente artigo refletirá sobre a atuação da Igreja em Goiás na implantação dos primeiros cursos superiores católicos. A gênese da educação superior católica está vinculada à Santa Casa de Misericórdia de Goiânia (SCMG), que abrigou os primeiros cursos criados, todos eles na área da saúde: Enfermagem, Farmácia e Odontologia. Desta forma, faremos um resgate histórico de como se deu a criação do referido hospital e, conseqüentemente, da atuação de Dom Emanuel Gomes de Oliveira para a criação desses primeiros cursos. Utilizaremos a referida bibliografia citada abaixo e as fontes primárias, como cartas e matérias de jornais, que nos possibilitaram refletir sobre o tema em questão. O texto está subdividido em cinco partes juntamente com as considerações finais.

2. Relação entre Igreja e Estado em Goiás

A década de 1930 em Goiás foi marcada por um marco desenvolvimentista, a saber, a criação da nova capital, Goiânia, fomentada por Pedro Ludovico Teixeira. Inicialmente, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, bispo de Goiás, foi convidado para presidir a comissão que deveria escolher o local da nova capital. Essa foi uma estratégia de Pedro Ludovico para minimizar as reações contrárias, conforme alude Vaz (1997, p. 258). O prestígio

do bispo seria elemento favorável para a causa que Pedro Ludovico defendia: a mudança da capital. O jornal *Brasil Central* publicou o telegrama de Pedro Ludovico, que convidava Dom Emanuel para compor a comissão:

Dom Emanuel Gomes, Bispo Goiaz, Bonfim 16 Dez 1932. Tenho prazer convidar Vossencia para fazer parte da comissão que estudará o local apropriado para construção da nova cidade destinada Capital deste Estado. Certo valioso concurso Vossencia, antecipadamente agradeço. Saudações atenciosas. Ass. Pedro Ludovico, Interventor (BRASIL CENTRAL, 30/12/1932)¹.

Ao convite feito pelo interventor, Dom Emanuel deu seu parecer positivo, pois a Igreja interessava-se por ocupar esse cargo de tamanha importância, que além de ter um valor político tinha, também, um valor simbólico:

Exmo. Sr. Dr. Pedro Ludovico, Interventor Federal, Goiás. Recebemos honroso convite Vossência, datado 16 corrente para fazer parte da comissão que estudará local apropriado para Capital deste Estado. Aceitamo-lo agradecido para prestar desinteressadamente nosso modesto concurso magno problema muito favorecerá desenvolvimento Estado cooperar nobres propósitos governo Vossência, cercar todas garantias vida cidade Goiás sede permanente nossa querida Diocese primaz Deus guarde Vossência. Atenciosamente. Emanuel, Bispo Goiás (BRASIL CENTRAL, 30/10/1932)².

Como Dom Emanuel já tinha transferido a sua residência para Bonfim desde 1926 e fazia grandes investimentos na cidade, tendo ele o cargo de chefiar a comissão, quis interferir para que Bonfim fosse o local escolhido para instalação da nova capital. Pedro Ludovico usava o prestígio do bispo para minimizar as reações contrárias, e o bispo usava o cargo que ocupava para tirar proveito, diante das iniciativas que realizava na escolha da cidade. Valemos aqui do conceito *teo-político*, apresentado por Quadros (2009), o

¹ TEXEIRA, Pedro Ludovico. *Telegrama*. Jornal *Brasil Central*, Goiânia, 30 de dezembro 1932. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

² OLIVEIRA, Dom Emanuel Gomes de. *Telegrama*. Jornal *Brasil Central*, Goiânia, 30 de dezembro 1932. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

qual se refere à interdependência do crer com o poder. Conforme analogia proposta, a Igreja e Estado partilham, por um lado, de um mesmo ideal, mas que, por outro, se distinguem pelos diferentes objetivos. Assim, “o hífen do conceito acentua as não coincidências, a autonomia relativa que renova constantemente as tensões e conflitos entre as duas esferas” (2009, p. 45). Essa conceituação é importante, pois agora veremos os conflitos gerados entre as duas autoridades na escolha do local da nova capital.

A comissão, chefiada por Dom Emanuel e Colemar Natal e Silva, indicou quatro cidades: Bonfim, Pires do Rio, Ubatan e Campinas. Dom Emanuel posicionou-se para que fosse escolhida Bonfim, mas Pedro Ludovico preferiu Campinas, por ser a região central na parte mais povoada do Estado. Isso gerou um mal-estar entre o bispo e o interventor do Estado. Situação essa evidenciada na ausência do bispo nas duas primeiras missas celebradas em Goiânia, a primeira em 27 de maio de 1933, celebrada pelo padre redentorista de Campinas, pe. Conrado Kolman, e a segunda celebrada por pe. Agostinho Polster, no lançamento da pedra fundamental da nova cidade, em 24 de outubro, desta última, a ausência do bispo foi justificada por estar no Rio de Janeiro. De acordo com Santos (1984), Dom Emanuel só veio celebrar em Goiânia dois anos depois, no lançamento da pedra fundamental da Igreja de Nossa Senhora Auxiliadora, em 24 de maio de 1935, pois lá seria a futura catedral da nova cidade. Preocupado com a má impressão que deu a ausência do bispo na missa de 24 de outubro de 1933, pe. Vitor Almeida escreveu a Dom Emanuel, contando o ocorrido para preveni-lo de maiores desgastes:

Tenho hesitado em escrever a V. Excia. por ignorar si demora ou não no Rio. Apesar disto, e na incerteza, escrevo esta porque julgo necessário fazê-lo. Em 24, foi lançada a pedra fundamental da “Nova Capital”, em Campinas. Chegou aqui um telegrama do Interventor para V. Excia. Julgando que conviria uma representação oficiosa da Igreja, entendi-me com os Srs. Pe. Samuel e Muller, e deliberámos, ainda e com sacrifício, ir o Pe. Muller e eu a Campinas. Procurei imediatamente o Interventor, visitando-o disse ter ciência do telegrama, e que V. Excia ainda se achava no Rio, indo porém o

Pe. Muller e eu suprir de algum modo a ausência de V. Excia. Referiu-me o Interventor que alguém, que chegara do Rio, lhe afirmara que V. Excia. estaria aí agindo contra ele, Interventor. Retorqui, dizendo que V. Excia. é incapaz de tal, porque a sua linha de conduta é sempre muito elevado e nobre, e, ademais, sempre teve grande consideração a Dr. Pedro Ludovico. Deveria haver nisso “qui pro quo” em intriga. O Interventor deu mostrar de ouvir-me com satisfação. Está fora dos meus hábitos ser transmissor dessas intriguinhas, mas, como se trata de um assunto que poderia talvez criar desarmonia entre o governo civil e V. Excia., julguei dever quebrar neste ponto o meu hábito de discrição em assuntos delicados. Tanto mais que me afirmou o Mário que o portador dessa “novidade” foi o irmão do Dr. Velasco, (Bueno Velasco). Ciente disto, V. Excia. saberá desfazer esse atijamento de desconfiança, ou de malevolência (ALMEIDA, 1933)³.

Pedro Ludovico não queria a nova capital à sombra da Igreja, pois seu desejo era uma política de viés secularizado, que se preocupasse com o desenvolvimento econômico e social e que pudesse ser governada por princípios laicos, advindos da razão e não da religião. Sobre o tema, Vaz (1997) afirma que:

Estas regiões careciam de uma nova capital que, intensificasse o ritmo da acumulação capitalista, retirando ainda o poder político da velha e estagnada capital, que se encontrava fora do novo eixo de desenvolvimento. Pedro Ludovico, por outro lado, não intencionava viver à sombra da Igreja e de Dom Emanuel, numa cidade onde o prestígio do bispo era enorme, tido por salvador da mesma. Há mais. Bonfim fora uma cidade de origens sacras, fundada sob a benção de uma santa, em pleno período mineratório e de união Igreja- Estado. Se assim procedesse Pedro Ludovico mudaria sem sair do lugar, deixaria o velho na cidade de Goiás para reencontra-lo em Bonfim (VAZ, 1997, p.268).

Para Santos (1984), esse acontecimento causou um “congelamento” nas relações entre Dom Emanuel e Pedro Ludovico, fazendo com que o bispo se exilasse de Goiânia, ficando em Bonfim. E isso é externalizado na não transferência do bispado para nova capital, pois Dom Emanuel faleceu em 1955, em Bonfim (Silvânia).

3 ALMEIDA, Pe. Vitor. *Carta à Dom Emanuel*. Bonfim, 27 outubro 1933. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

A partir de 1935, esse mal-estar passou a ser amenizado, resultando numa discreta reaproximação entre o bispo e o interventor. Pois, a nível nacional, por meio da Constituição de 1934, houve certa aproximação entre Igreja e Estado, período que ficou conhecido como restauração católica. A missa de lançamento da pedra fundamental da nova Catedral Nossa Senhora Auxiliadora de Goiânia demonstrou isso. Durante a missa, Pedro Ludovico esteve ao lado de Dom Emanuel, o que confirmou, de maneira simbólica, a reaproximação para uma colaboração mútua entre os dois poderes. Afinal, um se valia do outro para a conquista de seus interesses. Para esta celebração, o interventor mandou que buscasse Dom Emanuel num carro oficial do Estado e, logo após a missa, ofereceu um almoço no palácio para o bispo e sua comitiva. Cuidado que demonstrou mais uma vez seu apreço e proximidade, com sinais visíveis de um projeto maior de colaboração entre Igreja e Estado. Assim, noticiou o *Correio Oficial*:

A colocação da primeira pedra da futura Matriz da Nova Capital de Goiás, revestiu-se de grande solenidade. Compareceu, pessoalmente, S. Excia o Sr. Governador do Estado, em cuja comitiva tomaram parte o Presidente e o 1º Secretário da Assembléia Constituinte Estadual e o Dr. Secretário Geral do Estado. Às 9 horas do dia 24 do corrente, o Secretário Geral partiu, em automóvel oficial, da Nova Capital em demanda de Campinas onde, no Convento dos Padres Redentoristas, se encontrava hospedado S. Excia Revma. O Sr. Arcebispo de Goiaz, D. Emanuel Gomes de Oliveira, afim de levar o antistite e comitiva. Ai chegados, houve a troca de cumprimentos entre o Dr. Govenador e o Prelado, dando-se, em seguida, inicio a missa campal. Finda a missa dirigiu-se ao altar o Snr. Arcebispo que se paramentou e, tomando o baculo, dirigiu algumas palavras aos presentes, explicando a alta significação da cerimônia e o motivo porque seria N. Senhora Auxiliadora o orago do templo que se ia construir. Terminada a seção, teve lugar um almoço intimo no palacete onde se hospedára o governador, oferecido a S. Excia, o Snr. Arcebispo Diocesano. Vários donativos foram feitos já à futura Igreja. O Snr. Governador, e varias outras pessoas

assinaram, ali, vales de muitos milhares de tijolos para o início da construção (CORREIO OFFICIAL, 28/05/1935)⁴

O rito religioso-sacramental, por parte do bispo, e o diplomático-político, por parte do governador, evidenciaram uma linguagem simbólica de autoafirmação e de poder entre ambos, mas, ao mesmo tempo, de presteza e colaboração que demonstrava reciprocidade dos dois poderes, que se reconciliavam em benefício de seus projetos. Desta forma, esses momentos “entram em ação, com maior vigor, os ditos porta-vozes especializados. Eles se revestem de tais símbolos para confirmar seu poder e o poder da Instituição por eles representada” (PEREIRA, 2008, p. 95).

Outra pessoa que foi de fundamental importância nesse processo de reaproximação entre Estado e Igreja foi a então primeira dama, Dona Gercina Borges, que era muito religiosa e católica – o que foi confirmado, por exemplo, na criação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, fruto concreto dessa proximidade e cooperação entre as duas esferas, política e religiosa.

3. A fundação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia

Na nova capital, Goiânia, era necessário um hospital que pudesse atender às demandas da população. Segundo Vaz (1997), o governo estadual não teria condições de construir e manter um hospital com seus recursos, principalmente devido aos altos custos da construção da nova cidade, bem como pela dificuldade de encontrar pessoas capacitadas para exercer funções técnicas. Em Goiás, havia poucos profissionais qualificados em saúde.

A demanda pela fundação de um hospital em Goiânia veio ao encontro do desejo da Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP)⁵

⁴ *Jornal Correio Oficial*, 28 de maio de 1935. In: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como Nasceu Goiânia*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938. p. 258-260.

⁵ A SSVP é uma organização católica internacional de leigos, fundada em Paris, no ano de 1833, por Antônio Frederico Ozanam e seus companheiros. Colocada sob

uma associação leiga católica que tinha como finalidade a caridade e o conforto espiritual aos doentes e necessitados. A conferência vicentina já existia em Campinas e, com a criação de Goiânia, passou a atuar na nova capital, se reorganizando e, em 1936, passando a ter como presidente Germano Roriz, um influente senhor, e Agnelo Arlinto Fleury Curado, como primeiro secretário. Coube ao cônego Abel Ribeiro, braço direito de Dom Emanuel e primeiro vigário de Goiânia, acompanhar o trabalho dos vicentinos. Além do apoio de dona Gercina Borges, primeira dama do Estado, todos esses se envolveram no projeto da fundação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia. Sendo assim, essa iniciativa foi encampada pela Igreja, Estado e sociedade civil. Essa aliança se consolidou no nascimento do primeiro hospital da nova capital, que ficou sob a tutela da Igreja Católica.

As Santas Casas fazem parte da história do Brasil desde a sua colonização. Foram inspiradas na Santa Casa de Lisboa, que era considerada modelo e casa-mãe. Elas eram fundadas e organizadas por grupos leigos, denominados de irmandades. A primeira Santa Casa fundada no Brasil foi a de Santos, em 1543, sob iniciativa da Irmandade de Misericórdia. Depois, estas se espalharam por todo o Brasil com sede, por exemplo, em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. Nos períodos colonial e imperial, as Santas Casas foram a referência para o tratamento de saúde no país, devido a sua

o patrocínio de São Vicente de Paula, inspira-se no pensamento e na obra deste santo, esforçando-se, sob o influxo da justiça e da caridade, por aliviar os sofrimentos do próximo, mediante o trabalho coordenado de seus membros. De caráter católico, está aberta a quantos desejam viver sua fé no amor e no serviço a seus irmãos. Em determinados países, o Brasil excluído, podem as circunstâncias levá-la a acolher cristãos de outras confissões, ou membros de outras crenças, que adiram a seus princípios. Nenhuma obra de caridade é estranha à SSVV. Sua ação compreende qualquer forma de ajuda, por contato pessoal, no sentido de aliviar o sofrimento e promover a dignidade e a integridade do homem. A Sociedade não somente procura mitigar a miséria, mas também descobrir e remediar as situações que a geram. Leva sua ajuda a quantos dela precisam, independentemente de raça, cor, nacionalidade, credo político ou religioso e posição social. Regulamento da Sociedade de São Vicente de Paulo, 1998.

organização e eficiência. Essas irmandades leigas que dirigiam as Santas Casas viviam dos donativos sociais que ganhavam e das subvenções que recebiam por parte do Estado. Segundo Russel-Wood (1981) a partir do século XVIII, no caso da Bahia que ele analisa, os parâmetros de poder e status social foram modificando quando a nobreza de sangue foi sendo substituída pela riqueza financeira, de acordo com o autor esse era o princípio de “aburguesamento”. Tendo esse grupo alcançado uma ascensão econômica, agora se fazia necessário uma ascensão social. Por isso, muitos deles se afiliavam à Misericórdia, pois tinham condições financeiras para colaborar nas obras de caridade, e viam nesta afiliação um elemento para a distinção social (RUSSEL-WOOD, 1981, p. 298).

De acordo com Franco (2011, p. 06), “as Misericórdias tinham uma profunda inspiração religiosa, mas em termos efetivos, coube à Igreja, apenas o papel de reafirmar, no plano devocional, a importância da caridade como veículo transformador do destino dos cristãos”. As irmandades da misericórdia que cuidavam das Santas Casas eram associações católicas que possuíam destaques na sociedade onde exerciam suas atividades, seja pela sua condição social ou política-econômica, seja por serem elitistas. Essas irmandades viam nas Santas Casas uma possibilidade de exercerem a caridade, e para alguns, possibilidade de ascensão social como já citamos, por meio de uma obra de misericórdia, pois queriam exteriorizar sua “piedade” em atos públicos de caridade (filantropia social) e serem reconhecidos socialmente (TOMASCHEWSKI, 2007, p. 17).

Em Goiânia, o lançamento da pedra fundamental da Santa Casa de Misericórdia aconteceu em 28 de setembro de 1935. A área cedida pelo Estado ficava entre as ruas 21 e 24 no centro, mas depois, por motivos técnicos, foi mudada para uma área entre as avenidas Tocantins, Paranaíba e rua 4. O projeto da obra era do arquiteto José Amaral Neddermeyer, e sua construção só foi iniciada, de fato, em 1937 (SANTANA, 2003, p. 18). A localização do hospital nos parece estratégica, pois seu terreno ficava na região central, próximo de onde estavam sendo construídos os prédios

mais importantes da cidade. Como disse Pierre Bourdieu, “o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce” (BOURDIEU, 1999. p. 163).

Para a realização desse projeto, o Estado entrou com a doação do terreno e de verbas federais para a construção. A Igreja entrou com a administração, por meio da Sociedade de São Vicente de Paulo, e com a manutenção do hospital, através da presença das religiosas. Inicialmente, pelas irmãs Agostinianas e depois com as Filhas da Caridade. O esforço mobilizou, ainda, muitos membros da sociedade civil para as diversas comissões de serviços, bem como para angariar fundos para construção e manutenção da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia.

A atuação de dona Gercina, que ficou conhecida como “mãe dos pobres” e sua proximidade com Dom Emanuel e os vicentinos nessa ação conjunta em prol da Santa Casa, representou a aliança entre Igreja e Estado. Ambos os lados utilizaram da oportunidade para demonstrar sua influência e poder. A primeira dama, como uma mulher religiosa, foi aquela que restabeleceu essa proximidade com a Igreja, possibilitando, assim, o avanço do movimento restaurador em Goiás (VAZ, 1997).

O advento da nova capital – que era visto como sinônimo da modernidade que chegava, principalmente diante da modernização do Estado – seguiu os critérios da racionalidade de seus idealizadores, sob a batuta de Pedro Ludovico Teixeira. A Santa Casa de Misericórdia de Goiânia foi criada neste momento, pois através dela foi possível manter relações de poder e controle das camadas urbanas, sobretudo, as mais pobres, que surgiram como resultado desse processo de desenvolvimento em Goiás. Em Goiânia, no ano de 1935, havia aproximadamente uma população de dois mil habitantes e, em 1937, quando aconteceu de fato a transferência da capital do Estado, em 23 de março, essa população mais que triplicou, chegando a sete mil habitantes (SANTANA, 2003, p. 21). Esse crescimento populacional resultaria, conseqüentemente, num crescimento das classes mais pobres e vulneráveis. Logo, uma obra social da magnitude da Santa Casa de

Misericórdia tornava-se, também, uma possibilidade de controle social e de disciplina da vida pública. Afinal, ela foi a principal instituição de assistência em nível local.

Em geral as Santas Casas de Misericórdia foram criadas simultaneamente à fundação de uma cidade ou logo em seguida, isto é explicado pela necessidade de ter uma organização que cuide de doentes e de desamparados que é crescente quando há o desenvolvimento populacional e urbano (SANTOS, 2013, p. 59).

A SCMG só pôde ser construída porque recebeu subvenções do Estado e doações individuais. Encontramos duas reportagens no jornal *O Popular* que relatam isso. A primeira diz:

A Santa Casa de Misericórdia de Goiânia vem funcionando regularmente, prestando benefícios aos pobres que a procuram. Os médicos Drs. Domingos Viggiano e Osvaldo Gomes de Almeida Filho diariamente atendem ali a pobreza das oito às nove da manhã. Acham-se, atualmente internados na Santa Casa, seis homens, duas mulheres e duas crianças. Na visita que recentemente fez àquele estabelecimento de caridade, o Senhor Doutor Interventor Federal fez um apelo a todos os habitantes da capital no sentido de concorrerem, na medida de suas posses, com uma contribuição mensal, destinada à manutenção da Santa Casa. Este apelo tem sido muito bem acolhido pela população goianiense, conforme atestam as inúmeras inscrições feitas. É a seguinte a arrecadação iniciada em 1º de junho do corrente mês: Venerando Freitas Borges, 20\$000; Dr. Colemar Natal e Silva, 10\$000; Dr. Borges dos Santos, 10\$000; Manoel de Carvalho, 10\$000; Dr. Ataliba de M. Jardim, 10\$000. Germano Roriz, D. América do Sul Roriz, Aquilino Contart, D. Marianinha Lira, Antenor Amorim Nascimento, Dr. Agnelo A. Fleury, Godofredo L. Azeredo e Dr. Gustavo Serrão, 5\$000 cada. D. Maria Contart, 2\$000. A presidente da comissão angariadora de donativos, D. Gercina Borges Teixeira, na semana finda, entregou as seguintes contribuições: D. Cecília Felix de Souza e D. Lourdes de Moraes, 150\$; D. Cecília Batista Coelho, 50\$. A Prefeitura Municipal contribuiu com a cota de assistência pública na importância de 406\$200. Total da semana: 908\$200. A diretoria da Conferência de São Vicente de Paula e a Provedoria da Santa Casa apelam para os sentimentos caridosos dos habitantes de

Goiânia, no sentido de atender a todas as necessidades da pobreza local (O Popular, 05/06/1938)⁶.

Sobre os subsídios do governo e sua relação com a Igreja na construção da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, o referido jornal relata:

No momento em que o Governo do Estado está seriamente empenhado na reforma de todos os serviços públicos de Goiás, não podia ficar à margem a parte referente à assistência social, que tem merecido do Governo da República a melhor atenção. Felizmente o interventor Pedro Ludovico vem se preocupando de um modo elogiável no sentido de Goiás ter o seu serviço de assistência social organizado e perfeitamente eficiente. Haja vista o apoio que Sua Excia. vem dando à execução dos trabalhos de construção e manutenção da Santa Casa de Misericórdia desta capital. Ainda esta semana, Sua Excia., em companhia de sua senhora, D. Gercina Borges Teixeira, presidente daquela casa de caridade, e a quem a pobreza de Goiânia muito deve, visitou aquele estabelecimento, tendo ali trocado idéias com a comissão da Sociedade de São Vicente de Paula, a respeito da organização de um plano de assistência social em todo o Estado. A assistência ora estudada compreende a parte referente aos doentes, à maternidade, às crianças desamparadas e aos alienados, cuja execução em todo o Estado ficará a cargo da Santa Casa de Misericórdia e sob a fiscalização de uma comissão nomeada pelo Governo Estadual, a exemplo do que vem fazendo o Governo Federal em todo o País. Para a execução desse plano, que já conta com a subvenção de 50:000\$000 do Governo Federal e 30:000\$000 da Prefeitura de Goiânia, foi sugerida a idéia de criar uma taxa que será denominada de Assistência Social e cujos resultados serão revertidos em benefício da solução desse importante problema no Estado, que é do amparar os desvalidos (O Popular, 06/11/1938).⁷

O grupo leigo que se unia à Sociedade de São Vicente de Paulo, sob o apadrinhamento de Dona Gercina Borges, era composto por homens e mulheres instruídos e de condição social abastada, seja por seu *status* social, ou poder econômico e político. No jornal *Correio Oficial* foi noticiado:

6 Jornal *O Popular*, 05 de junho de 1938. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

7 Jornal *O Popular*, 06 de novembro de 1938. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Será brevemente construída nesta cidade a Santa Casa de Goiânia. Construção patrocinada pela Conferência de São Vicente de Paula, instituição de fins inteiramente humanitários, destina-se ao abrigo dos pobres e desamparados, que ali encontrarão alívio aos seus infortúnios. Não se póde negar que a “Santa Casa”, que será entregue a direção de caridosas Irmãs, irá de muito beneficiar a nossa cidade, eis que será um azilo seguro dos desvalidos, que poderão, confiantes, bater ás suas portas, na certeza de encontrar remédio para os seus sofrimentos e o pouco de conforto de que necessitam. Comissões já foram nomeadas pela conferência de São Vicente, para, durante o ano de 1937, se encarregarem dos trabalhos de construção dessa casa de beneficência, ficando as mesmas assim constituídas:

COMISSÃO CENTRAL - SENHORES:

Presidente, Germano Roriz; 1º Vice-Pres. Dr. Sólton de Almeida; 2º Vice Pres. Dr. Agnelo Fleury Curado; 3º Vice-Pres. Randolfo Valoz; 1º Secretário, Maximiano Teixeira; 2º Secretário, Antero Taveira; Tesoureiro, Artur Magalhães; Auxiliar de Tesoureiro, Floriano Ribeiro Rodrigues; Fiscal das Obras, Dr. Alberto de Freitas.

COMISSÃO CENTRAL - SENHORAS:

Presidente, D. Gercina Borges Teixeira; 1ª Vice-Pres. D. Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro; 2ª Vice-Pres. D. Ione Guimarães Freitas; 3ª Vice Pres. D. Agenora Nascimento; 1ª Secretaria, Srta. Maria das Graças Fleuri; 2ª Secretaria, Srta. Geralda de Aquino; 3ª Secretaria, Srta. Escolástica de Camargo; Tesoureira, D. Ercílio Bonifácio Nei; Auxiliar de tes. D. Ruth Neddermeyer.

CONSELHO CONSUTIVO:

Dep. Felissimo Viana, Major Arnaldo Moraes Sermento, Cap. Hermilio Celestino Rodrigues, Dr. Laurindo Carvalho, Dr. Gomes Pereira⁸

A elite goianiense protagonizou esse processo em prol da edificação da Santa Casa de Misericórdia, seja por mediações políticas para subvenções, seja através de engajamentos sociais, tais como: a realização de jantares, bailes, bingos e festas para arrecadação de fundos em favor da construção. A elite goiana considerava essa causa nobre, por isso houve a adesão de tantos homens e mulheres empenhados nessa obra, conforme noticiado à época (lista acima).

Nesta situação, encontramos várias motivações para a criação e manutenção da Santa Casa de Misericórdia: 1) seria uma via para

⁸ Jornal *Correio Oficial*, 27 de dezembro de 1936. Arquivo Histórico do Estado de Goiás.

suprir a ausência do Estado no que diz respeito à saúde; 2) atender à população mais carente, que crescia com o advento da nova capital; 3) abrigaria os primeiros cursos superiores na área da saúde sob a tutela da Igreja Católica; 4) atenderia a sociedade civil, que não mais precisaria buscar fora de Goiás um tratamento de saúde de qualidade.

4. A criação da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo

Para cuidar de maneira ordinária do novo hospital, Dom Emanuel recorreu às congregações religiosas, pois já era de seu desejo a fundação do curso de Enfermagem. Ele necessitava de pessoas capacitadas não só para cuidar do hospital, como também para ministrar as aulas. A primeira tentativa se deu com as Irmãs Agostinianas, que já estavam em Goiás cuidando de colégios e que, neste período, tinham aberto mais um em Goiânia, o colégio Santo Agostinho. No primeiro momento, as Irmãs Agostinianas assumiram a direção da Santa Casa de Misericórdia, entre 1937 a 1942. O grupo era, então, composto pelas irmãs Isidora Rodriguez, Maria Valvanera, Maria Angela de Araújo e Esperança Garrido (SANTANA, 2003, p. 21).

Com a saída das Irmãs Agostinianas, Dom Emanuel recorreu às irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo (vicentinas), que estavam no Rio de Janeiro e tinham uma Escola de Enfermeiras. Enviou seu pedido à Irmã Marie Antoinette Blanchot, superiora provincial, de quem recebeu o parecer positivo. Em dois de outubro de 1942, chegou a Goiânia um grupo de seis irmãs, sendo elas Lídia de Paiva Luna, Cecília Fernandes, Inês Laje, Jeane Sabóia, Josefa Dias Lima (Ir. Luiza) e Juleita Morgante (Ir. Vicência)⁹. Com a chegada das irmãs, foi consolidada a meta que Dom Emanuel e a conferência dos vicentinos já tinham estabelecido no ano anterior, sendo criada, assim, a Escola de Enfermagem em 10 de outubro de 1942.

⁹ Relato de Josefa Dias Lima (Ir. Luiza). *Missão das Filhas da Caridade em Goiás*. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central. p. 6.

O desejo de Dom Emanuel em trazer as Filhas da Caridade para a Santa Casa de Misericórdia, em primeiro lugar, manifestava a presença e a atuação da Igreja de maneira evidente frente à sociedade e ao governo num contexto de laicização, como foi o da criação da nova capital e da mentalidade secularizada de Pedro Ludovico. A Igreja sentiu a necessidade de ocupar lugares importantes na sociedade civil, como, por exemplo, através da administração da Santa Casa, e a presença das irmãs resguardaria isso – até mesmo porque, naquele momento, o Estado não tinha pessoas qualificadas para tal função, cabendo à Igreja responder a essa demanda e garantir o seu espaço.

As Filhas da Caridade já tinham uma forte atuação nesta área, pois estavam à frente da Escola de Enfermagem Luiza de Marillac, no Rio de Janeiro. A congregação religiosa investiu na formação de suas irmãs, principalmente no campo da enfermagem, que as qualificaram para tal função. Isso respondia ao carisma da congregação, que tinha a finalidade de cuidar dos pobres, doentes e desvalidos.

Esse debate sobre a fundação da Santa Casa de Misericórdia se torna necessário em Goiás porque ela acolheu o curso de Enfermagem (1942), sob o desejo de Dom Emanuel e coordenado pelas irmãs Filhas da Caridade. Para a concretização do projeto foi formada uma comissão que encampou a ideia do bispo para que ela se tornasse realidade. São eles: Dr. Eduardo Jacobson, dona Gercina Borges e a Sociedade de São Vicente de Paulo, representada por Sr. Germano Roriz e pelo Provedor José Sêneca.

Além do curso de Enfermagem, a Santa Casa acolheu, posteriormente, os cursos de Farmácia e Odontologia, em 1948. De acordo Silva (2006), D. Emanuel,

Não mede esforços para que surja na capital do Estado uma modelar “Escola de Enfermeiras”, oficializada no molde da Escola modelo “Ana Neri” do Rio de Janeiro. E recentemente o Conselho Nacional de Educação, em uma de suas secessões, opinou pela autorização de funcionamento da Faculdade de Farmácia e Odontologia em Goiânia, requerida pela Conferência de S. Vicente de Paulo de Goiás (SILVA, 2006, p. 455).

Dom Emanuel tinha conhecimento do Decreto n. 20.109/31 do Governo Federal, que previa que as escolas de Enfermagem que fossem criadas após essa lei deveriam seguir o modelo da Escola Anna Nery, tanto na estrutura como na organização, para obterem liberação para funcionarem. Essa escola era o padrão oficial para o ensino da enfermagem no Brasil. Veremos isso a seguir, quando apresentarmos o currículo das disciplinas que compunham o curso de Enfermagem. O decreto resguardava que essas escolas deveriam ser dirigidas por enfermeiras diplomadas. Não havendo, em Goiás, uma equipe qualificada como era exigida, o bispo recorreu às Irmãs da Caridade, que atenderiam a todos esses requisitos.

A partir de outubro de 1942 começou a funcionar a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, nas dependências da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia. Quanto ao tema, Almeida (2010) nos traz vários detalhes sobre a estrutura do hospital onde funcionava a escola:

A Escola de Enfermagem funcionava em um prédio de dois andares, com a porta principal, pela Rua 4 e a porta dos fundos tendo acesso pelo parque arborizado e ajardinado. No primeiro andar (piso) funcionava a Secretaria da Escola, a sala de visita e a de estar, os dormitórios das alunas, banheiros, o refeitório, a cozinha e pequena lavanderia. No segundo andar, ficava a dependência da Comunidade Religiosa, das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo e de os hóspedes, Religiosas de outras comunidades. Após o gramado, um pequeno pátio onde se realizavam as aulas de ginástica. Debaxo das árvores, os bancos de madeira e os espaços para brincadeiras e rodas de bicicletas. O Parque estava todo cercado de arame farpado e, do lado de lá via-se Campo de Aviação, do lado de cá havia um regato. Atravessando-se a pequena ponte de tábua, entrava-se no Parque Hospitalar. Do lado direito na parte mais baixa estavam a lavanderia, rouparia e sala de costura em um só pavilhão; no outro a cozinha da Santa Casa. Na mais alta ficavam os pavilhões do Necrotério, das Doenças Transmissíveis e o Cemitério de Placentas. Na parte central, encontrava-se o corpo hospitalar da Santa Casa, com todas as dependências: Diretoria, Secretaria, Contabilidade, Enfermaria Feminina e Enfermaria Masculina, Centro Cirúrgico, Corredor que dava acesso à Capela Nossa Senhora das Graças; do lado contrário ficava a Pediatria e a Maternidade com Berçário, o ambulatório, a portaria e o hall da Santa Casa. Descendo alguns metros ficava a cozinha do hospital, o pavilhão da lavanderia com a rouparia e sala

de costura. Continuando como se fosse para o Campo de Aviação, havia um bonito prédio, no qual funcionava a Escola Superior de Odontologia. Ali existia uma escadaria em que os alunos ficavam sentados conversando. Em frente a este prédio, encontrava-se outro com uma entrada para a Avenida Tocantins e uma interna, para o Parque Hospitalar, onde funcionava a Escola Superior de Farmácia. Neste prédio estavam as salas de aulas teóricas das Escolas, incluindo uma enorme sala de Técnicas de Enfermagem, equipada com bonecos especiais, murais, mapas, camas, macas etc. Saindo pela frente da Escola de Farmácia andando alguns metros, podia-se comunicar com o Centro de Saúde. E, pelo fundo, atravessava-se todo o Parque Hospitalar (piso de chão) entrando no Hall da Santa Casa, comunicava-se com o Centro de Saúde pela porta lateral, ou contornando-o, pela porta da frente (ALMEIDA, 2010, p. 36-37).

Para ingressar na Escola de Enfermagem era necessário fazer um exame de admissão ou habilitação, que era composto por duas partes: entrevista e prova escrita. Só poderia fazer a prova escrita quem era aprovado na entrevista. O processo seletivo acontecia em março e agosto. O curso durava três anos em período integral. Conforme registro do livro ata, o primeiro vestibular aprovou as seguintes alunas: Aparecida Jesuíno de Souza, Itala Signotis, Letícia Canabrava, Maria da Glória Rocha, Maria Aparecida Cruvinel, Maria Gomes Amorim e Violeta Pereira da Costa¹⁰.

O curso era particular, logo, o acesso se restringia às famílias que possuíam mais condições financeiras. Algumas prefeituras, devido suas necessidades, concediam bolsas para formar suas enfermeiras, que depois pagariam as despesas através do seu trabalho. Em se tratando de um internato, apenas moças eram acolhidas. Além do curso regular superior, a escola oferecia o curso de Auxiliar de Enfermagem que durava seis meses, de Atendente de Enfermagem, três meses, e de Servente Hospitalar, um mês. A Escola de Enfermagem recebeu o reconhecimento oficial por parte do Governo Federal, por meio do Decreto n. 15.495/1944. Apresentamos, abaixo, uma tabela com as disciplinas que compunham a grade do curso superior de Enfermagem.

¹⁰ Livro Ata da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo. 10 outubro de 1942. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Tabela 6 - Grade Curricular do Curso de Enfermagem.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Drogas e Soluções	Técnicas de Salas Operações	Oftalmologia
Ataduras	Doenças Transmissíveis e Tropicais	Enfermagem em Oftalmologia
Higiene Individual	Enfermagem de Doenças Transmissíveis e Tropicais	Higiene em Saúde Pública
Economia Hospitalar	Enfermagem em Tisiologia	Otorrinolaringologia
Anatomia e Fisiologia	Enfermagem em Doenças Dermatológicas, Sifiligráficas e Venéreas	Enfermagem em Otorrinolaringologia
Química Biológica	Enfermagem em Clínica Ortopédica	Obstetrícia e Puericultura Neonatal
Microbiologia e Parasitologia	Fisioterapia e Massagem	Enfermagem em Pediatria
Psicologia	Clínica Neurológica e Psiquiátrica	Dietética Infantil
Nutrição e Dietética	Enfermagem em Clínica Neurológica e Psiquiátrica	Enfermagem em Saúde Pública
História da Enfermagem	Enfermagem em Socorros de Urgência	Bio-Estatística
Saneamento	Enfermagem e Clínica Urológica e Ginecológica	Ética
Patologia Geral	Sociologia	
Patologia Médica	Ética	
Patologia Cirúrgica		
Enfermagem de Clínica Médica		
Enfermagem de Clínica Cirúrgica		
Farmacologia e Terapêutica		
Dietoterapia		

Fonte: ALMEIDA (2010).

As alunas estudavam e viviam ali, pois o curso era ministrado conforme sistema de internato. As irmãs eram rigorosas nas normativas e atividades que, além dos estudos, contemplavam atividades religiosas e culturais, tais como: a participação na Santa Missa, Adoração ao Santíssimo Sacramento, Orações na capela e, para o entretenimento, aulas de música. As turmas eram subdivididas em grupos de oito moças para os estudos e trabalhos domésticos. As alunas deveriam sempre utilizar o uniforme que era branco, com véu (toca) e braçadeira, peça que continha uma ilustração do símbolo da Enfermagem, além de usarem sapatos fechados, meias compridas, vestido de fustão branco, com bolso na blusa para o lenço individual, e avental com bolso, contendo tesoura anatômica e termômetro clínico para verificar a temperatura (ALMEIDA, 2010, p. 65). Acerca do tema, Bezerra (2002, p. 63) afirma que os modelos femininos desta época, para cuidado dos doentes, eram baseados na religiosidade ou na domesticidade.

Imagem 2 - Alunas da Escola de Enfermagem com a diretora Irmã Mônica Lima.



Fonte: ALMEIDA, 2010. Arquivo pessoal.

As irmãs Filhas da Caridade, que estavam à frente da Escola de Enfermagem, como as irmãs Maria Luiza, Monica, Vicência, Soror Helena, Ana Maria, Josefa, Lucia, Catarina e Odila eram mulheres cultas. Algumas delas tiveram a experiência de viver na França, onde estava a casa-mãe de sua congregação e, depois, vieram para Goiás, tornando-se pioneiras no campo da saúde e da educação. Uma característica marcante das irmãs era a obediência às normas eclesíásticas. Sendo assim, a educação que prestavam estava em plena consonância com o que a Igreja orientava. Em 1945 formou-se a primeira turma, diplomando-se seis enfermeiras: Marianinha Araújo Vale, Violeta Pereira Costa, Aparecida Jesuíno de Souza, Ítala Signati Novaes, Letícia Canabrava e Maria Aparecida Cruvinel (SANTANA, 2003, p. 27) O paraninfo da turma foi Dom Emanuel, o patrono Pedro Ludovico e as homenageadas de honra foram dona Gercina Borges e irmã Antoinette Blanchot (ARAÚJO, 1997, p. 118). O apoio de Dom Emanuel foi tamanho a esse curso que, de acordo com as atas, ele participou de todas as colações de grau, com exceção da colação de 1954, devido à debilidade da sua saúde. O curso teve uma boa adesão, uma vez que constatamos que a turma que concluiu em 1950 chegou a formar 44 formandas. O quadro de professores era constituído praticamente por médicos e enfermeiras, entre elas as irmãs Filhas da Caridade.

Tabela 7 - Quadro de Professores da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo.

Nome	Função
Eduardo Jacobson	Médico
Aristóteles Teixeira	Médico
Olinto Manso Pereira	Médico
Nicodemos A. Pereira	Médico
Ilídio Antunes Campos	Médico
Clovis Figueiredo	Médico
Francisco Pilomia de Sousa	Médico
Alfredo Pais	Médico
Paulo de M. Bittencourt	Médico
Aldemar A. Câmara	Médico
Orlando Machado	Médico
José Braz Cesarino	Médico

Doriocan Curado	Médico
Joel de Oliveira Lisboa	Farmacêutico
Raimundo dos Santos	Químico
Irmã Lúcia	Farmacêutica
Padre Cirilo Talapka	Deontólogo
Irmã Maria Luiza Breyer	Enfermeira
Irmã Ana Maria Sarmento	Enfermeira
Irmã Ignês Lage	Enfermeira
Isabel Cardoso Gomes Pinto	Enfermeira
Lourdes de Oliveira e Silva	Enfermeira
Enisa Ferreira	Enfermeira
Maria Batista	Enfermeira

Fonte: ALMEIDA (2010).

No quadro de professores das primeiras turmas, encontramos quatro freiras e um padre. Percebemos que, na grade curricular do curso, não havia qualquer disciplina específica do campo religioso, como, por exemplo, teologia. Mas as irmãs que administravam a escola – algumas delas também professoras, sob a orientação do padre Cirilo – ofertavam uma educação religiosa, que era ministrada paralelamente ao ensino acadêmico. Com os estudos nos moldes de internato, as moças durante os três anos moravam na escola. Logo, todo o ritmo de vida proposto durante esse tempo era orientado por um perfil religioso católico, que inculcava valores nas futuras enfermeiras, gerando, assim, um *modus operandi* essencialmente católico.

No projeto restaurador, liderado por Dom Emanuel, a educação foi vista como uma via eficaz para a transmissão de seus valores. Neste sentido, a atuação das irmãs Filhas da Caridade à frente deste primeiro curso superior católico em Goiás, que se tornou a mola mestra para orientar os demais que viriam posteriormente, disponibilizava uma conduta e orientação que perpetuava valores, perdurando em meio à sociedade goiana e sendo imprescindível à Igreja Católica neste momento da história. Sobre isso, Bourdieu (1998, p. 50) afirma que, “o sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de

linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado”.

Consolidar na nova capital uma Escola de Enfermagem, com a finalidade de formar enfermeiras pautadas pela doutrina católica, daria à Igreja, em um futuro próximo, a possibilidade de garantir a manutenção e a ampliação de sua influência, tanto no campo da saúde como da educação em Enfermagem, por meio das enfermeiras formadas pela Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, em Goiânia. A escola tornava-se um lugar de propagação da fé católica entre as jovens estudantes, por mais que a maioria das ex-alunas não fossem ser freiras, a formação que elas recebiam reverberaria de certa forma através de suas condutas e trabalhos, frutificando, assim, o ensinamento que receberam na Escola.

5. Criação do Escola de Farmácia e Odontologia

Além do curso de Enfermagem, que já estava funcionando nas dependências da Santa Casa, no ano de 1945 a Conferência de São Vicente de Paulo formou uma comissão, cuja missão pudesse analisar a possibilidade da criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás. O lançamento da pedra fundamental deu-se no dia 12 de outubro deste mesmo ano. A conferência cederia as instalações para receber o curso. Em contrapartida, os estudantes do curso atenderiam os mais carentes que eram assistidos pelos vicentinos. Durante a década de 1920, existiu uma Escola de Farmácia e Odontologia na antiga capital, mas que foi extinta depois da revolução de 1930. A Conferência de São Vicente de Paulo representou o início de uma nova fase de existência desses dois cursos em Goiás.

A nova Faculdade de Farmácia e Odontologia foi autorizada oficialmente em 18 de dezembro de 1947, por meio do Decreto n. 24.231/1947, dando início às suas atividades em 14 março de 1948, nas dependências da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, onde funcionou até 1953, quando foi transferida para uma sede própria, no setor universitário. Conforme aprovação do Governo Federal,

via Decreto nº 30.180, de 20 de novembro de 1951, a primeira turma, iniciada em 1948, teve 22 alunos no curso de Farmácia e 20 em Odontologia, com duração de três anos (SANTANA, 2003, p. 28).

O apoio e incentivo de Dom Emanuel foram de fundamental importância para a consolidação desse projeto, pois o bispo já havia manifestado o desejo de uma Faculdade de Farmácia e Odontologia em Anápolis, desde 1933, reforçado posteriormente na vinda dos franciscanos para Goiás. Em uma das correspondências de seu arquivo consta:

Acusando o recebimento dos programas da Escola de Farmácia e Odontologia, cumpre-me agradecer a V. Excia. não somente essa prova de gentileza, como também outras tantas lembranças de que venho sendo alvo e que, aliás, são bastantes honrosas. A feliz idéia que tem V. Excia., como baluarte incomparável da fundação, em nossa Anápolis, de um Instituto de Farmácia, tem merecido da parte de todos os bons elementos daqui, os aplausos necessários; no entanto, dada a expectativa popular em torno da próxima inauguração da via férrea, achamos oportuno aguardar tal acontecimento, de vez que virá facilitar, consideravelmente, a nossa ideia, para cuja realização contamos com o grande curso de V. Revma¹¹.

O projeto não foi realizado em Anápolis e, quando houve a possibilidade de realizá-lo em Goiânia, Dom Emanuel não perdeu a oportunidade, somando forças com os membros da Sociedade de São Vicente de Paulo, juntamente com um grupo de idealizadores formados por farmacêuticos, médicos e dentistas, para que assim o sonho da Faculdade de Farmácia e Odontologia se tornasse realidade. Além de desejo, Dom Emanuel tinha muita influência, o que colaborou para o bom andamento da proposta.

Mas a força decisiva para a criação da Faculdade de Odontologia e Farmácia veio de D. Emanuel Gomes de Oliveira, pois tinha trânsito livre no Conselho Federal de Educação. A Sociedade São Vicente de Paulo, da qual era presente, cedeu as suas instâncias, um pavilhão e depois outro para o funcionamento da nova escola. Esses pavilhões seriam destinados à

11 Assinatura ilegível. *Correspondência*. Anápolis. 22 janeiro de 1933. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

ampliação dos serviços da Santa Casa. Durante anos as duas escolas funcionaram nessas dependências (MORAES, 2012, p. 163).

O grupo que esteve à frente desta faculdade eram os farmacêuticos Rômulo Rocha e Carlos Augusto Godoy, auxiliados pelos alunos Marinho Lino de Araújo e Ramiro Campos Meireles, tendo como primeiro diretor Agnelo Arlington Fleury Curado, leigo que pertencia à Sociedade São Vicente de Paulo. Essa causa foi abraçada por um grupo de médicos que muito colaborou para a execução do projeto, como Dr. Aldemar Câmara, chefe do centro de saúde pública, Dr. Nicodemos Alves Pereira, Dr. Domingos Vigiano e Dr. Simão Carneiro, além do dentista Aristodemo Jácomo. Coube ao Senhor Germano Roriz, presidente da Conferência São Vicente de Paulo e diretor da Santa Casa, tratar dos detalhes com esta comissão, que resultou no início desses dois novos cursos. A primeira turma formou-se em 16 de dezembro de 1950, com colação de grau no Cine Teatro Goiânia.

O abono desses eminentes profissionais teve o condão de influenciar o mundo acadêmico a que pertenciam, sendo sua adesão importante estímulo recebido por Rômulo. Em 1950, num ambiente simples, mas cheio de grandeza e emoção, procedeu-se à solenidade de outorga dos diplomas aos novos farmacêuticos e cirurgiões dentistas. Para Rômulo Rocha foi o instante do coroamento do seu sonho, exemplo de iniciativa, coragem, idealismo, intrepidez (LOYOLA, 2008, p. 16).

As disciplinas que compunham o curso de Farmácia deveriam ser orientadas de acordo com o Decreto n. 19.851, de 1931, da reforma do Ministro Francisco Campos, que dispôs sobre a organização e a estruturação do ensino superior no Brasil, em que todos os cursos de farmácia deveriam seguir as mesmas orientações para o ensino superior. De acordo com essa reforma, a grade curricular para esse curso seria a seguinte:

Tabela 8: Grade Curricular do Curso de Farmácia.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Física Aplicada à Farmácia	Microbiologia	Química Toxicológica e Bromatológica
Química Orgânica e Biológica	Química Analítica	Farmácia Química
Botânica Aplicada à Farmácia	Pharmacognosia	Química Industrial Farmacêutica
Zoologia e Parasitologia	Pharmacia Galênica	Higiene e Legislação Farmacêutica

Fonte: DIEZ DEL CORRAL (2009).

Já o curso de Odontologia deveria seguir as normativas ainda vigentes do Decreto n. 16.782-A, de 1925, que foram feitas por Rocha Vaz. Ele teria duração de três anos, como o de Farmácia, e era composto pelas seguintes disciplinas:

Tabela 9: Grade Curricular do Curso de Odontologia.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Anatomia geral e da boca	Patologia geral e Anatomia Patológica	Clínica Odontológica
Histologia e Noções de Microbiologia	Técnica Odontológica	Ortodontia e Prótese dos Maxilares
Fisiologia	Prótese	Higiene
Metalurgia e Química Aplicada	Patologia e Clínica Odontológica	Terapêutica

Fonte: Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.

Enquanto o curso de Enfermagem teve uma formação mais católica, sendo conduzido pelas Filhas da Caridade, os cursos de Farmácia e Odontologia seguiram um caráter mais laical, até mesmo porque o grupo que encabeçou a ideia era composto de leigos profissionais da saúde, entre médicos, dentistas e farmacêuticos. Logo, a formação estrutural desses dois cursos não se deu num viés religioso, como foi o de Enfermagem. Isso é evidenciado quando se criou as universidades. O curso de Enfermagem agregou para formação da Universidade Católica de Goiás, em 1959, e os cursos de Farmácia e Odontologia agregaram para a formação da Universidade Federal de Goiás, em 1960.

Outra característica interessante desse paralelo é que o curso de Enfermagem era direcionado mais para as moças, enquanto Farmácia e Odontologia para os rapazes. Na primeira turma, que se formou em 1950, o curso de Farmácia tinha 14 formandos, sendo 11 homens e três mulheres. O curso de Odontologia tinha 11 formandos, sendo todos homens (ALMEIDA, 2010, p. 189-190).

Os cursos tiveram boa aceitação por parte da sociedade e eram destinados a estudantes de ambos os sexos, o que atraiu a atenção de muitos, principalmente daqueles que queriam fazer carreira pública. Sendo Goiás um Estado carente em profissionais dessas duas áreas, os formados teriam um grande campo de atuação. O surgimento deles respondia às exigências da época, “uma vez que a interiorização desses profissionais dos centros dinâmicos a regiões em consolidação, se fazia com muita timidez” (BALDINO, 1991, p. 67).

A necessidade social da época pedia profissionais de saúde qualificados. Logo, essa demanda reforçou ainda mais o surgimento desses cursos. Com o avançar do processo de urbanização, paralelamente a ele avançava também novos problemas e necessidades. Então, os cursos de Enfermagem, Farmácia e Odontologia responderam a essa demanda.

6. Considerações finais

Dom Emanuel Gomes de Oliveira tinha como meta a criação de uma universidade católica em Goiás nesse período da história, com isso, as iniciativas da Igreja Católica que apontamos acima almejavam alcançar esse objetivo. A construção da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, resultante de uma aliança entre Igreja e Estado, liderada pela Sociedade de São Vicente de Paulo e a então primeira dama do estado, Dona Gercina Borges, permitiu o acolhimento dos três primeiros cursos superiores católicos: Enfermagem, Farmácia e Odontologia, que se concretizaram na década de 1940 e que se dedicavam à formação de novos profissionais na área da saúde. A fundação destes três cursos constituía parte do alicerce edificado sob a liderança de Dom Emanuel, para que no futuro nascesse a Universidade Católica de Goiás.

Referências

ALMEIDA, Lázara Alves de. **Saga das quatro escolas que ajudaram Goiânia a crescer**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

ARAÚJO, Presciliana C. de; Salum, Marlene Maria de C. História da Escola de Enfermagem. **Estudos**, Goiânia, v. 24, n. ½, jan. jun. 1997. p. 117-124.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: Da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. 1991. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BEZERRA, Maria Regina Marques. **A enfermagem e a aliança da Igreja com o Estado: Escola de Enfermeiras Luiza de Marillac**. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Reforma do ensino secundário e superior no Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 13 jan. 1925.

DIEZ DEL CORRAL, Florentina Santos; SOUZA, Mirabeau Levi Alves; NEGRÃO, Odulia Leboeiro. **Do boticário ao farmacêutico: o ensino de farmácia na Bahia de 1815 a 1949**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FRANCO, Renato. **Pobreza e caridade leiga – as Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa**. 2011. 385 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOYOLA, Mário de Almeida. Faculdade de Odontologia e UFG: dois projetos, uma só finalidade. In **UFG Afirmativa, Um História de Persistência: Pioneiros contam parte da trajetória de luta e obstinação de quem ousou sonhar a UFG**. Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás: novembro, 2008.

MORAES, Maria Augusta de Sant'Ana. **Dos primeiros tempos da saúde pública em Goiás à Faculdade de Medicina**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

PEREIRA, José Carlos. Religião e Poder: os símbolos do poder sagrado. **CSONline. Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Ano 2, vol. 3, mai, 2008.

QUADROS. Eduardo Gusmão. O teo-político da dominação colonial. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, dez. 2009, p.32-52.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550- 1755**. Brasília: UnB, 1981.

SANTANA, Ricardo Gonçalves. **Santa Casa de Misericórdia de Goiânia: uma história de amor no atendimento aos necessitados**. Goiânia: UCG, 2003.

SANTOS, Miguel Archângelo Nogueira dos. **Missionário Redentoristas Alemães em Goiás, uma participação no Movimento de Renovação e de Restauração Católica – 1894 a 1944**. 1984. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

SILVA, José Trindade. **Lugares e pessoas: subsídios eclesiásticos para a história de Goiás**. Goiânia: UCG, 2006.

TOMASCHEWSKI, Cláudia. **Caridade e filantropia na distribuição da assistência: A Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas – RS (1847-1922)**. 2007. 257 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências

Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VAZ, Ronaldo Ferreira. **Da separação Igreja-Estado em Goiás à nova cristandade. (1891- 1955)**. 1997. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997

Fontes

ALMEIDA, Pe. Vitor. **Carta à Dom Emanuel**. Bonfim, 27 outubro 1933. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Assinatura ilegível. **Correspondência**. Anápolis. 22 janeiro de 1933. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Jornal **Correio Oficial**, 27 de dezembro de 1936. Arquivo Histórico do Estado de Goiás.

Jornal **Correio Oficial**, 28 de maio de 1935. *In*: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como Nasceu Goiânia*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938. p. 258-260.

Jornal **O Popular**, 05 de junho de 1938. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Jornal **O Popular**, 06 de novembro de 1938. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Livro Ata da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo. 10 outubro de 1942. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

OLIVEIRA, Dom Emanuel Gomes de. **Telegrama**. Jornal *Brasil Central*, Goiânia, 30 de dezembro 1932. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

Relato de Josefa Dias Lima (Ir. Luiza). **Missão das Filhas da Caridade em Goiás.** Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

TEXEIRA, Pedro Ludovico. **Telegrama.** Jornal *Brasil Central*, Goiânia, 30 de dezembro 1932. Arquivo do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central.

CAPÍTULO 10

A COMUNIDADE QUILOMBOLA MESQUITA NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ALEIXO PEREIRA BRAGA I

Clerismar Aparecido Longo
Fabiana Ferreira dos Santos Carvalho
Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro

A inclusão da história e tradição da Comunidade Quilombola Mesquita no Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Aleixo Pereira Braga I, construída no interior da comunidade, faz parte de um processo contínuo de afirmação da identidade e de respeito à alteridade de um grupo marcado por características étnicas que remetem à sua ancestralidade. O PPP se inscreve em um contexto mais amplo de resistência da comunidade ao imperativo social, econômico e político externo e, por vezes, estranho às especificidades cosmológicas próprias dos quilombolas. As adversidades às quais foram submetidos, durante aproximadamente 250 anos de existência, trouxeram prejuízos ao modo de organização e à cultura desses quilombolas, uma vez que as condições mínimas de exercício da cidadania não foram respeitadas, dadas as hierarquias sociais construídas sob um de seus eixos estruturantes, a ideia de raça. Tal hierarquia se manifestou de forma cruel durante o sistema escravocrata, ao colocá-los na condição de escravos e de raça inferior, submetidos a condições desumanas. Os africanos e afrodescendentes passaram a ser representados enquanto raça negra - uma raça inferior ao do branco -, cujas ressonâncias pretéritas ainda encontram lugar em nossa contemporaneidade. Não por acaso, no Brasil, ainda vivemos

em uma sociedade extremamente racista, marcada por hierarquias étnicas, de gênero, sexualidade, classe, dentre outros marcadores sociais, cujos significados historicamente orientados a partir de uma perspectiva eurocêntrica sustentaram um ideal de ser humano branco, heterossexual, cristão e partícipe de uma elite social. Tal perspectiva teve e tem como desdobramento desigualdades sociais sentidas na restrição do acesso aos bens materiais e simbólicos, no exercício da cidadania, na igualdade de direitos, e na equidade de oportunidades de acesso a espaços públicos e políticos, majoritariamente ocupados por sujeitos em que a pretensão de superioridade e, por conseguinte, o exercício do poder fundam-se na concepção de um regime de verdade sustentado pelo racismo, heteronormativismo, sexismo, dentre outros eixos estruturantes das desigualdades sociais.

Em pleno século XXI, em relação ao público afro-brasileiro¹ é sintomática a pouca representatividade na política, no serviço público, no acesso ao ensino público superior e na ocupação de cargos de liderança em serviço público e em empresas privadas. Tais desigualdades são desdobramentos do sistema escravocrata que “desumanizou” os povos vindos da África, cujo controle de seus corpos e da sua liberdade se davam por meio da força física. Desde então, e baseados em teorias raciais², construiu-se representações pejorativas sobre os africanos e seus descendentes. Seus significados atravessaram séculos e, em nossa contemporaneidade, estão ainda enraizados na sociedade. Ao

¹ O termo afro-brasileiro designa tanto pessoas com ascendência africana quanto objetos e cultura oriundos da vinda de negros escravos africanos para o Brasil. É importante destacar que tal definição não tem autor definido, seu uso se deve a questão linguística aplicada nos dicionários de língua portuguesa. Tal definição é fruto de pesquisas sobre o termo nos principais dicionários de língua portuguesa (GARCEZ, 2021, p. 27).

² Da mesma maneira que o Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo, os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça. A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias (MUNANGA, 2006, p. 53).

longo da história, desde que os europeus chegaram às terras que posteriormente denominou-as como Brasil, iniciou-se o processo de colonização cultural. As primeiras vítimas desse processo foram os nativos indígenas e, logo depois, com a implantação do sistema escravocrata, os africanos, na condição de escravos.

A formação sociocultural brasileira é uma mistura nada harmônica dessas diferentes culturas. Os indígenas, africanos e afro-brasileiros, sob os domínios dos povos europeus, não tiveram apenas a liberdade suprimida, mas também as suas tradições, saberes e formas de organização desautorizados, desarticulados, desumanizados e negados, mesmo após a abolição da escravidão. Como desdobramento, o exercício da violência simbólica encontrou campo fértil de disseminação, o que trouxe prejuízos irreparáveis aos africanos e afrodescendentes. Os modelos de educação, sistema político, economia e organização social dominantes constituíram-se e fundaram-se ao longo do tempo em perspectivas alheias às especificidades socioculturais das cosmologias de povos com características étnicas singulares.

Descolonizar os modelos de pensamento que engendram as desigualdades sociais não é uma tarefa fácil, e não é possível fazê-la sem passar pela educação. A educação tem papel fundamental nesse processo de descolonização, para que o desenvolvimento nacional seja democrático, e para isso precisa abraçar a diversidade, respeitar as diferentes cosmologias, para que o exercício da cidadania seja assegurado a todos.

A Comunidade Quilombola Mesquita, situada no município hoje denominado Cidade Ocidental, em Goiás, é uma comunidade rural que, assim como as demais comunidades quilombolas, nasceu, segundo Ferreira (2012), a partir da organização de africanos e/ou afrodescendentes que se rebelaram contra o sistema escravocrata e refugiaram-se em áreas de difícil acesso, a fim de reconstruírem suas vidas em liberdade.

Segundo Mary Karasch (1996), a documentação e as tradições locais permitem afirmar a criação de quilombos em Goiás, no período colonial, a partir da década de 1720. Porém, podem ter

existido quilombos em períodos anteriores, uma vez que “escravos indígenas já fugiam no século XVII, [e acredita a autora] que africanos fugidos do Maranhão, Bahia e Pernambuco percorreram a rota do sertão com destino ao norte e nordeste de Goiás” (KARASCH, 1996, p. 240). Muitos desses quilombos encontraram veios auríferos, cujo ouro era utilizado pelos quilombolas para comprar sua alforria. Nesse bojo, a Comunidade Mesquita foi criada na década de 1770 por povos originários da África e de seus descendentes, segundo a mesma autora. A comunidade foi batizada com o mesmo sobrenome do antigo proprietário das terras onde se encontram hoje os quilombolas, conforme pesquisa realizada por André Garcia Braga e Roberta Silva Martins (2011), para o relatório de identificação e delimitação da Comunidade Quilombola Mesquita. De acordo com as entrevistas realizadas pelos citados autores, há duas versões sobre a ocupação das terras pelos quilombolas: em uma delas, afirma-se que o sargento-mor José Correia Mesquita doou suas terras a três escravas de sua propriedade, dando, assim, origem ao povoado; em outra, afirma-se que essas mesmas escravas arremataram a propriedade. Há um certo consenso local de que as terras teriam sido doadas. O mito de origem da comunidade é construído em torno desse evento. Sobre esse aspecto, pontua Braga e Martins (2011, p. 74-75):

(...) pouquíssimas associações nas lembranças dos moradores faz querer remeter ao passado escravo. O mito de origem é o que marca a descendência histórica narrada pela comunidade. Tudo e todos se originaram a partir deste evento fundador. Não importa, de fato, a condição dos diversos agentes e outros ancestrais. Todos são descendentes das ex-escravas "abençoadas" com a doação. Diga-se, todos possuem um passado associado à liberdade e à aquisição da terra.

(...)

O evento fundador é o que importa para a constituição da identidade do grupo. Mesquita nasce em Mesquita. Seu mito de origem pode ser considerado o real originário, sem qualquer ônus, para sua afirmação étnica - mesmo que se busque um rompimento com o símbolo do cativo, da escravidão. A partir da doação de terras às três escravas emerge todo um grupo.

A memória que os quilombolas, enquanto grupo étnico, querem preservar, funda-se nos desejos de liberdade, de construção da autonomia e do reconhecimento do direito de construir as suas vidas a partir dos seus modos de pensar, de suas formas de organização social, da sua ligação com a terra e dos significados que dão ao mundo. A memória coletiva tem aqui papel fundamental na construção e afirmação da identidade étnica dos mesquitenses. Segundo Braga e Martins (2011), quando interpelados sobre suas origens, tradições e identidades, evocam lembranças que remetem sempre ao mito de origem - as três escravas que herdaram as terras da fazenda Mesquita, momento a partir do qual se descortinam as sonhadas liberdade e possibilidade de autonomia. A memória que foi cultivada durante séculos de existência do Mesquita é claramente, no sentido atribuído por Halbwichs (2013), seletiva. Ao reconstruírem seu passado, cultivam em suas lembranças aquilo que foi significativo e que permanece como valioso para a comunidade, para a sua identidade e formas de organização singulares. O cativo não costuma ser lembrado, exceto em momentos em que, para que seus direitos sejam reconhecidos via políticas públicas, precisam evocar o passado em que seus ancestrais foram submetidos ao cativo. Conforme depoimentos colhidos por Braga e Martins (2011), para os mesquitenses, eles não são descendentes de escravos, uma vez que seus antepassados fugiram, e quem foge não é escravo.

Desde a sua formação, os quilombolas tiveram que enfrentar inúmeras adversidades que lhes trouxeram prejuízos substanciais. Uma delas está relacionada ao acesso à terra e ao direito de permanecerem nela. O que é hoje o território quilombola Mesquita situa-se em zona rural, à aproximadamente 8 km da Cidade Ocidental e próximo à cidade de Luziânia, antiga Vila Santa Luzia, fundada em função da exploração do ouro, em 1746, pelo bandeirante paulista Antônio Bueno de Azevedo. Em 1749, a Vila foi elevada à categoria de Julgado, e, em 1750, à Arraial. No decorrer de três anos, Santa Luzia recebeu um contingente populacional considerável de pessoas vindas de Portugal e de

diferentes pontos do Brasil. Famílias inteiras para lá migraram, o que sinaliza, naquele contexto, o desejo de ali permanecerem. Passaram a pertencer ao Arraial de Santa Luzia, os distritos de São Bartolomeu (atual Distrito Federal) e de Itiquira (atual Formosa). Considerada uma das regiões mais abundantes em ouro em Goiás, uma grande extensão de terras foi povoada pelos migrantes que se atraíram pelo ouro. Senhores escravagistas trouxeram contingentes de negros para serem utilizados como mão-de-obra escrava na mineração (BRAGA e MARTINS, 2011), estendendo a aquele lugar a ordem social escravocrata.

A extensão das terras do perímetro de Santa Luzia, no período áureo da mineração, e a configuração móvel que foi se tornando o território dos quilombolas mesquitenses foi objeto de inúmeros conflitos, dadas as conjunturas políticas e econômicas espoliativas e "agressivas" às singularidades étnicas dos povos africanos e afro-descendentes que ali se organizaram enquanto quilombo.

O sistema de sesmarias é que norteou a concessão de terras aos senhores que ali se estabeleceram, mesmo antes dos achados dessas minas. A criação de gado e o cultivo de alimentos, que se desenvolveram concomitante ou até mesmo antecipadamente à exploração do ouro nos arredores da Vila de Santa Luzia, surgiram como uma economia secundária de subsistência para abastecer as áreas mineradoras, conforme destaca Paula (2017), a partir dos estudos realizados por Edma José Silva (1996) e Paulo Betran (2011). O povoamento de tipo urbano, característico da dinâmica de exploração do ouro, e a grande distância entre as áreas mineradoras e os centros abastecedores, propiciaram o desenvolvimento de um mercado interno, "que comprava e vendia cavalos, bestas e gado, além de comerciar outros produtos, como alimentos e manufaturas" (PALACIN, 1995 apud SALGADO, 2019, p. 4).

Ao longo dos anos de exploração do ouro, configurou-se, nesse lugar, uma formação social complexa e heterogênea entre brancos e negros, constituída por relações que iam desde a servidão e subordinação à reciprocidade e lealdade. Há registros testamentais em que alguns senhores de Santa Luzia concediam

liberdade e doação de suas terras aos seus escravos. Segundo Braga e Martins (2011, p. 62),

O clima de insurreição era uma realidade num lugar com poucos oficiais e constantes fugas de escravos. Pode-se inferir que as elites locais equacionavam a tensão entre as diretrizes das relações sociais e o sistema econômico vigente de cunho escravagista. Uma série de trocas veladas em seu real interesse fazia a manutenção do *status quo*. Batizados, tratos mais amenos na lida com escravos, apadrinhamentos, trocas materiais, permissão de produção para subsistência entre outras, delineavam um quadro de equilíbrio.

Com uma elite local constituída de brancos, ávidos por ouro, muitos deles vindos direto de Portugal e de diferentes pontos do Brasil, a moral cristã se tornou também um dos eixos dominantes da organização social. Os negros e pardos, incluindo os libertos, eram proibidos de frequentarem a Igreja Matriz, fundada em 1767. Dois anos mais tarde, foi construída, por reivindicação de pardos e negros, a Igreja do Rosário. Interessante pontuar que, mesmo sendo proibidos de frequentar a Igreja Matriz, muitos escravos foram batizados por iniciativa de seus proprietários, "que acreditavam cumprir com isso um dever divino, não significando necessariamente uma ação de inclusão" (BRAGA e MARTINS, 2017, p. 60).

Com o esgotamento das minas de ouro, que teve o momento mais crítico a partir da década de 1770 (PALACÍN, 1994), grande parte dos cidadãos de Santa Luzia migraram para outras regiões face às condições econômicas precárias que se configuravam em Goiás. A partir daquela década, sesmeiros abandonavam suas terras ou as doavam aos seus escravos. Muitas fazendas foram abandonadas. Decadência e isolamento foram termos muito utilizados pela elite para representar aquela região. O que para a elite era decadência, para os negros que ali permaneceram representava uma espécie de ascensão - a possibilidade de uso da terra e construção de sua autonomia -, porém, dentro de um quadro em que ainda coexistia relações de serventia. A cultura dos mesquitenses foi se constituindo de forma híbrida, cujas características étnicas, ao mesmo tempo que se tornaram móveis,

num imbricamento entre saberes ancestrais e apropriação e ressignificação de aspectos pertencentes a contextos religiosos, políticos e econômicos aos quais foram inseridos no curso de sua história, vem reafirmando-se por meio de características e marcadores culturais singulares de constituição da identidade que os diferenciam dos não quilombolas (BRAGA e MARTINS, 2017), amalgamando passado, presente e expectativa de futuro. A religiosidade tem como base o catolicismo popular, e as festividades religiosas são realizadas com base no calendário católico: Festa do Divino Espírito Santo (15 a 30 de maio); Festa de Nossa Senhora D'Abadia (06 a 15 de agosto), com foliões, catira e dança da raposa. A tradição no cultivo do marmelo, produção da marmelada e sua comercialização contribuiu para uma certa autonomia dos mesquitenses, projetando-os no mercado nacional ainda no período colonial, mas ao mesmo tempo eles eram praticamente extorquidos pela cobrança de impostos. A produção e comercialização do doce representa importante marco de resistência e de afirmação da identidade dos mesquitenses, que desenvolveram uma sabedoria, uma ciência, no cultivo do marmelo e na produção do seu doce (BRAGA e MARTINS, 2011), em território que se constituiu por saberes e fazeres que deixaram ali suas marcas quilombolas.

No início do século XIX, segundo Bertran (1988 *apud* BRAGA e MARTINS, 2011) se proliferou a apropriação de terras por meio da posse, alternativa contrária às determinações legais, quando do estabelecimento da Coroa no Brasil, que tornou as terras suas propriedades, podendo usá-las de acordo com seu interesse. Em 1850, foi criado o Registro Paroquial, o que levou inúmeras pessoas a procurarem os cartórios eclesiásticos para registrarem terras em seus nomes. Afirma Braga e Martins (2011, p. 90) que

Com o Registro Paroquial, algumas porções de terras seriam requeridas pelos negros como propriedade, mas como o registro de nascimento era um privilégio de poucos, apenas os negros com situação legal, o que incluía a carta de alforria, podiam fazê-lo.

Para os mesmos autores, o contexto político em que se deu os registros das terras não deixou de trazer prejuízos mesmo aos quilombolas aptos a fazer o registro, os quais viviam em semi-isolamento, e por não compreenderem muito bem a lógica e os princípios institucionais que regiam os registros - estranhos a uma cultura com características étnicas agráficas -, foram vítimas de extorsões que se davam por meio da falsificação da documentação. Mesmo diante das dificuldades impostas, os nomes de negros que ocupavam a fazenda Mesquita estavam associados à documentação, somado às tradições orais que evocavam o passado de ocupação, organização social, relação com o lugar e sua territorialização, a herança ou compra de terras pelas três escravas - estreitando vínculos simbólicos entre histórias, saberes, fazeres, tradições e o território onde se tecia a experiência quilombola - se tornaram pontos fulcrais a partir dos quais se buscou a legitimação do território quilombola de Mesquita. Mesmo antes do declínio do ouro, havia uma rede de solidariedade entre os negros. Negros que fugiram do cativoiro, mesmo antes do declínio do ouro, se agruparam aos negros alforriados, que posteriormente também aceitaram negros que vinham dos arredores de Mesquita, impedidos de permanecerem em seus locais de origem. Nesse sentido, Mesquita se tornou um espaço de conquista e de resistência coletiva. As fronteiras étnicas eram delimitadas por um conjunto de características entre "os de fora", que viam ali um conjunto homogêneo, e "os de dentro", que apesar da heterogeneidade e complexidade das relações que ali se estabeleceram, e diante das conjunturas políticas desfavoráveis a eles, reafirmaram-se por meio de determinados marcadores sociais e características étnicas que substanciavam o direito à terra e de nela permanecerem.

Os agregamentos se davam por trabalho, casamento, trocas e outras tantas formas de inserção comunitária. Esta fronteira é um dado histórico, posto que em Mesquita só se aceitava negros até a segunda metade do século XX - representando também uma forma de manutenção da terra por este segmento étnico. (BRAGA e MARTINS, 2011, p. 92).

Os negros ficaram sujeitos a diversas intempéries. Tiveram que deixar áreas que passaram a ser ocupadas por grileiros. Outros continuaram em áreas em regime de semi-servidão ou uma espécie de escravidão velada. O sistema escravista foi extinto em 1888, porém o Estado não garantia ao negro o acesso à terra. O direito de permanecerem em Mesquita foi objeto de uma luta contínua dos mesquitenses frente às condições políticas e econômicas alheias a eles. Parte das terras que seriam de direito dos quilombolas foram apropriadas por grileiros, o que significou uma perda inestimável.

A construção de rodovias e a chegada, em 1913, da estrada de ferro em Goiás, ligando o estado ao sudeste brasileiro abriu possibilidades de comercialização (MARINHO e DANTAS, 2017). Esse período é marcado pela abundância na produção do marmelo e do seu doce. Com a abertura de rodovias e da estrada de ferro, cresceu a demanda pelo doce, que era vendido pelos quilombolas em Santa Luzia, de onde era transportado para outras regiões do Brasil. A produção do marmelo e do seu doce era encabeçada pelo líder comunitário Aleixo Pereira Braga. O sucesso no empreendimento, que conferiu aos quilombolas autonomia, colocou Aleixo Braga numa espécie de posição de herói, dada a sua força organizadora e de natureza coletiva, que tinha na produção do marmelo e da marmelada um elemento de constituição da identidade quilombola. A memória dos quilombolas remetem constantemente às lembranças dessas figuras emblemáticas - as escravas "heroínas" e depois o líder comunitário. Não por acaso, a escola onde se deu a inserção da história e tradição dos quilombolas no PPP leva o nome do líder comunitário - Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I. Aleixo Braga "é filho de José Pereira Braga e de Maria do Nascimento que, por sua vez, segundo o mito de origem, é a descendente direta de uma das três escravas que herdaram a terra. Ou seja, Aleixo é neto de uma das 'heroínas fundadoras'" (BRAGA e MARTINS, 2011, p. 100). O mito de origem fundado nessas figuras emblemáticas associado ao sentimento de pertencimento ao lugar, à tradição na produção do marmelo e marmelada, à religiosidade popular, e às especificidades dos modos

de organização social, vida familiar, trabalho etc funcionam como vetores de constituição e afirmação da identidade mesquitense.

O modelo tradicional de produção era baseado em trocas intra-familiares. O que estruturava essas trocas era a rede de reciprocidade que se estabelecia entre os grupos domésticos. Não apenas o porco ou qualquer mantimento era a forma de pagamento, mas a certeza de que assim como se prestou um serviço a um familiar, certamente ele fará o mesmo. As trocas e o trabalho coletivo eram os mantenedores desta vida social e funcionavam como rodízio entre as terras de produção.

(...)

Outra forma tradicional de produção era a "meia". Usavam uma só terra para cultivo e dividiam o que dela se extraía. No mesmo sentido, trabalhar na "meia" para a família significava agregação de trabalho e o uso comum das terras - ao contrário do que ocorria quando se trabalhava na "meia" para um fazendeiro, que disponibilizava a terra para a comunidade rural subordinando-os ao trabalho. (BRAGA e MARTINS, 2011, p. 100).

Assim, se tecia relações de reciprocidade, de confiança, em que todos se beneficiavam, tendo a terra com um bem comum onde se constitui as relações que inscrevem sentidos e demarcam o espaço de territorialização. O que é hoje o território quilombola é apenas uma pequena parte de toda a extensão que ocuparam seus antepassados. Inúmeras circunstâncias políticas impostas aos mesquitenses lhes renderam inúmeras perdas. Depois de muita luta, que ganhou força com as pautas de direitos humanos, direitos étnicos e políticas públicas étnico-raciais, o Território Quilombola Mesquita foi reconhecido e certificado pela Fundação Palmares (2021), em 2006.

A memória local evidencia que a escola foi fundada pelo próprio senhor Aleixo Pereira Braga. Ele era semianalfabeto e uma de suas preocupações era que os mesquitenses tivessem instrução escolar. As primeiras aulas tiveram início em sua própria residência, em meados do século XX. As aulas eram ministradas por ele e outros moradores da comunidade. Posteriormente, Aleixo construiu uma casa ao lado da dele, onde as aulas passaram a ser ministradas, primeiro por mesquitenses, e depois por professores

de Luziânia, logo que o ensino na comunidade passou a ser responsabilidade do poder público daquele município. A escola ficava em área de difícil acesso, onde só se chegava a cavalo ou carro de boi. Os professores passavam a semana na comunidade rural quilombola e retornavam à Luziânia aos fins de semana. (CARVALHO, 2015).

Em 1974 o senhor Alípio Pereira Braga doou um terreno dentro da comunidade para a construção da escola, local onde a instituição funciona na atualidade, submetida ao poder público municipal da Cidade Ocidental/GO (ESCOLA MUNICIPAL ALEIXO PEREIRA BRAGA I, 2021).

Como avanço das políticas públicas étnico-raciais, reivindicadas pelos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinaram que

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 46-47).

Pontua Carvalho (2015) que a Escola Aleixo Pereira Braga I iniciou o processo de inclusão da história e tradição da Comunidade Quilombola Mesquita no PPP da escola, com o tema "A Escola Reconstruindo sua Tradição". A proposta foi desenvolvida com a participação da comunidade quilombola - moradores, discentes da escola e outros membros da comunidade, professores, direção, coordenação e demais atores da comunidade escolar, além da participação da Associação Renovadora do Quilombo Mesquita - ARENQUIM. A associação vem desempenhando o papel político de afirmação identitária da comunidade, regularização fundiária do território quilombola, valorização dos agricultores, adequação da escola à realidade e às referências culturais singulares dos mesquitenses.

O PPP é "um importante mecanismo de trabalho coletivo, que permite a constituição da identidade da escola, de posicionamentos políticos e diretrizes de trabalho coerentes com cada realidade". Nesse sentido, "o aspecto político do PPP refere-se ao ideal de organização da sociedade que queremos construir" (PEDROZA e CHAGAS, 2016, p. 91), o que requer que sua construção seja dialógica e parta da realidade local, dadas suas especificidades sociais e culturais a partir das quais o fazer pedagógico precisa se consolidar enquanto prática cidadã, libertadora, portanto humanitária, ao buscar o pleno desenvolvimento do educando.

A construção do PPP da Escola Aleixo Pereira Braga I, em sua versão que contempla a educação quilombola, partiu de um estudo na interface entre a escola e a comunidade da qual ela faz parte, tendo como perguntas orientadoras: Quem somos? Onde estamos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade? Qual é a escola que temos? Que escola queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história e a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade? (CARVALHO, 2015)

Tais perguntas permitiram compreender a configuração da escola num contexto mais global onde se imbricam ressonâncias pretéritas de estruturas sociais e as perspectivas educacionais - que, no passado, eram explicitamente alheias às singularidades das comunidades tradicionais - e rupturas, ressignificações, novo arcabouço teórico-metodológico desdobrados com os avanços das pautas de políticas públicas étnico-raciais, direitos humanos, direitos étnicos que fundamentaram e fundamentam a legitimidade da educação quilombola para o fortalecimento da cidadania dos povos de comunidades tradicionais.

A inclusão da história e tradição da Comunidade Quilombola Mesquita no PPP tem como objetivo a construção de um espaço

democrático de ensino aprendizagem, ao valorizar as singularidades étnicas dos mesquitenses presentes em suas tradições, saberes, fazeres, formas de organização social, vida familiar, ancestralidade, identidade etc, que são reconhecidos pelos próprios mesquitenses como formas de resistência às circunstâncias políticas que historicamente engendraram desigualdades sociais, quais sejam: escravidão, racismo, expropriação de terras quilombolas, dentre vários outros. A afirmação da identidade na certificação das terras e na formulação do Projeto Político Pedagógico está inserido em um contexto mais amplo de promoção das igualdades de povos marcados por categorias sociais que os hierarquizaram frente a uma hegemônica perspectiva eurocêntrica, que tem como sustentação a pretensa ideia de uma raça branca superior às demais. Desconstruir essa forma de pensamento ainda presente na sociedade é uma tarefa que só será bem-sucedida por meio de uma educação descolonizadora.

Referências

BRAGA, André Garcia & MARTINS, Roberta Silva. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID**. Comunidade Quilombola de Mesquita. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Fabiana Ferreira dos Santos. **Cultura e Tradições dos Remanescentes do Quilombo Mesquita e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I**. 2015. 62 f. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL ALEIXO PEREIRA BRAGA I. **Projeto Político Pedagógico**. Cidade Ocidental/GO, 2021.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 647-652.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Certificação Quilombola**, 2021. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 10 ago 2021.

GARCEZ, Simone Almeida. **Narrativas do racismo estrutural na educação**. 2021. 88f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, PUC-Goiás, Goiânia, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

KARASCH, Mary. Os quilombos do ouro na Capitania de Goiás. In: REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 240-262.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. <https://www.revistas.usp.br>

MARINHO, Rômulo Hemilton Rocha; DANTAS, Dallys. A formação da Estrada de Ferro Goiás e a urbanização no Sudeste Goiano na primeira metade do século XX. **Ateliê Geográfico**, vol. 11, n. 3, p. 213-234, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie>>, Acesso em: 09 dez. 2021.

PALACÍN, Luis. **O século do ouro em Goiás: 1722-1822 - estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. Goiânia: Editora da UCG, 1994.

PAULA, Jason Hugo de. **Entre picadas, estradas e trieiros: os caminhos que levam à Freguesia de Santa Luzia. Negociantes, escravidão, família e mestiçagens na Capitania dos Goyazes. 1746-**

1800. 2017. 442 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira & CHAGAS, Julia Chamusca. Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Sílvia Lúcia; COSTA, Cléria Botelho; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de. **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 81-115.

SAGADO, Thatiana Rodrigues. Atividades comerciais durante o período colonial em Goiás - Brasil. **Mercator**, Fortaleza, vol. 18, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mercator/a/phZB7QPnwcXKsx5QPj4kdwD/?format=pdf&lang=pt>>, Acesso em: 07 ago. 2021.

CAPÍTULO 11

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE

Paulo Eduardo Silva Galvão
Celeida Maria Costa de Souza e Silva

1. Introdução

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) e tem por objetivo analisar o processo histórico das políticas educacionais brasileiras quanto ao acesso e permanência da pessoa com deficiência à educação superior. O recorte temporal deste artigo é o período de 2016 a 2021. O ano inicial corresponde a Lei de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais (2016) e o ano final (2021), ano de vigência da investigação em andamento. Ressalta-se que as políticas educacionais que antecedem esses marcos serão discutidas para que se tenha a compreensão deste processo histórico. Para isso, este estudo propôs realizar o levantamento da legislação brasileira que se voltam à questão da educação superior da pessoa com deficiência. O estudo teve como fontes: leis, bibliografia da área e pesquisa em sites. Para a discussão, tomou-se como início da análise das políticas educacionais, o direito à educação mencionado na Constituição Federal de 1988.

O direito à educação das pessoas com deficiência na educação superior está presente nas legislações internacionais e na

Constituição Federal de 1988. À vista disso, para compreender a elaboração e a efetivação destas políticas faz-se necessário compreender o contexto das políticas educacionais internacionais e de que forma estas se relacionam com a elaboração das políticas educacionais brasileiras que abrangem o processo de escolarização da pessoa com deficiência na educação superior.

Entende-se por políticas educacionais, quando analisadas como políticas públicas, os planos, programas e projetos que visam ações específicas na área da educação. As políticas educacionais refletem as estratégias adotadas pelos diversos agentes que estão envolvidos no processo decisório, em um dado período e sob diferentes variáveis de um contexto.

Para Cóssio (2010),

O conceito de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas as inclui, denotando claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder. Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise circunstancial e particularizada (CÓSSIO, 2010, p.1)

As políticas educacionais, segundo Cardoso e Cóssio (2013), são as estratégias elaboradas e aplicadas pelos governos na busca por determinados fins. Essas estratégias são orientadas para resolver problemas da sociedade, para contemplar interesses, para dirimir embates entre grupos da população ou, ainda, por influências externas, como é o caso dos organismos internacionais que, nas últimas décadas, têm interferido decisivamente nos rumos da educação, especialmente nos países periféricos.

No que se refere a políticas educacionais que contemplam o objeto de investigação deste artigo, observa-se que na educação brasileira, a educação superior como direito à educação é tratada no artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística,

segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). No que diz respeito à legislação, a Constituição Federal de 1988, assegura o direito às pessoas com deficiências ao acesso e permanência nas universidades.

A questão do ingresso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior é abordada desde 2005 com o Programa Incluir, que tem como objetivo promover a inclusão de estudantes com deficiência¹ na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. A principal ação do Programa Incluir é estimular a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses núcleos, por sua vez, são responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Desde 2008, com a efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva², tem se constatado

¹ Estudante com deficiência – Terminologia adotada pelo Ministério da Educação para tratar das pessoas com deficiência em seus documentos. Observa-se que ainda não há um consenso do próprio ministério para o emprego desta terminologia, que muitas vezes aparece como pessoa portadora de necessidades especiais ou alunos com necessidades especiais, pessoas com deficiência, estudante com deficiência.

² Educação Inclusiva é um processo em que se amplia à inclusão de todos os estudantes com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular. Refere-se à reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

o aumento de ingressos, por parte das pessoas com deficiências. A educação superior teve um aumento significativo por meio da Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (2015), **que preconiza no capítulo IV**, o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

2 As políticas de acesso e permanência à educação superior

No conjunto das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro pode-se observar que na Constituição Federal de 1988, além da concepção de educação como direito de todos, no artigo 208, inciso III e V, o Estado assume como suas atribuições:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino para a educação básica [sic];

IV – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL,1988)

O compromisso com a educação para pessoas com deficiência é novamente assegurado com a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989), cujo artigo 2º, inciso I, garante o provimento por parte do Estado da inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce³, a pré-escolar, as de 1º e 2º

³ A Educação Precoce é um programa de atendimento a crianças com necessidades educacionais específicas entre zero e três anos e 11 meses de idade (público da Educação Especial), atendendo também crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentarem atraso no seu desenvolvimento global, com base na legislação em vigor. O objetivo deste atendimento é promover o desenvolvimento das potencialidades da criança no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte à família e ao estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (SILVA et al, 2017).

graus⁴, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios.

Em 1999, a educação especial adquire uma nova compreensão por meio do Decreto n. 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, observa-se a definição da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Nesta conjuntura, a concepção de inclusão é abordada às pessoas com deficiência que se apresentam capazes de integrar a rede regular de ensino. Ou seja, uma perspectiva de integração com pouca visão de inclusão no processo de escolarização. O foco é aproximar ao máximo o processo de escolarização da pessoa com deficiência ao que é oferecido aos demais estudantes.

O presente documento, ainda, assegura ao estudante o direito a ter a adaptação de provas e apoios necessários para acadêmicos com deficiência matriculados em IES. Outra garantia é a acessibilidade aos meios de comunicação social e instalações desportivas em todas as etapas educacionais, inclusive nas IES. Além disso, o Decreto traz como garantia apenas o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional para posterior ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

Outro marco importante para a educação especial brasileira foi a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) por parte do Brasil, firmando assim o compromisso com a educação das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca sugere a implementação de medidas para a inclusão de jovens e adultos com “necessidades especiais” na educação secundária e superior (UNESCO, 1998b).

Os três documentos nacionais mencionados anteriormente, em consonância com a Declaração de Salamanca, permitem que se inicie um diálogo acerca da história das políticas educacionais

⁴ Conforme a LDB de 1996, a educação formal ficou assim dividida: básica (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior.

brasileiras quanto ao acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior.

Nos documentos apresentados até então, observa-se o enfoque na oferta da educação básica para pessoas com deficiência, assim como foi apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, nos documentos mencionados, aparecem três pontos que não são abordados no capítulo sobre educação especial da LDBEN:

1-A Constituição Federal garante acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa segundo a capacidade de cada um;

2- A Lei n. 7.853/1989 garante formação profissional e a flexibilização curricular;

3- O Decreto n. 3.298/1999 possibilita a extensão das ações da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino.

Estes documentos quando analisados de forma associada, isto é, os três dispositivos legais e a Declaração de Salamanca poderiam garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência à educação superior. No entanto, contrário a esta situação, o acesso às IES se manteve bastante restrito, caracterizado somente por casos específicos, conforme o apresentado na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). De acordo com Almeida, Bellosi e Ferreira (2015),

A ausência desse nível educacional nas propostas de educação especial da LDBEN de 1996, juntamente com a ausência de propostas de acessibilidade para pessoas com deficiência nas diretrizes da educação superior é sintomática da concepção de que o espaço das IES continuava reservado para o grupo estabelecido (ALMEIDA, BELLOSI E FERREIRA, 2015, p. 648).

O final do século XX e início do século XXI foram marcados por legislações que apontaram o direcionamento da acessibilidade da pessoa com deficiência à educação superior. Esta perspectiva pode ser compreendida com a publicação da Convenção da Guatemala (1999), pelo Decreto n. 3.956/2000, a qual reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência visando a eliminação de todas as formas de discriminação a esse

grupo. A referida Convenção internacional delinea os caminhos a serem traçados e afirmados pelos documentos nacionais firmando assim a necessidade de produção de leis que atendam às necessidades locais com relação a pessoa com deficiência.

A presença desta necessidade em atender a demanda de acessibilidade da pessoa com deficiência à IES promoveu clamores dos grupos de movimentos sociais formados por este público, a presença destes grupos em disputa de seus direitos resultou em indícios democráticos que pressionaram a elaboração de legislações que atendessem aos interesses destes grupos envolvidos nesta conjuntura.

No ano de 2002, o Estado brasileiro reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), e aprova diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino pela Portaria n. 2.678/2002 (BRASIL, 2002b). Os movimentos realizados por estes dois grupos de pessoas com deficiência demarcam o início da jornada de acessibilidade da pessoa com deficiência à educação superior. A realidade acadêmica passava a aceitar, por meio da lei, o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Sistema Braille dentro do universo acadêmico, das pesquisas e extensão. As mudanças estabelecidas por estes aparatos legais, por fim, asseguravam a presença da pessoa com deficiência nas IES.

Em 2003, por meio da Portaria n. 3.284/2003, os padrões de acessibilidade se tornam requisito avaliativo para autorização, reconhecimento e credenciamento de IES, sendo um importante marco na promoção de acessibilidade nas IES privadas (BRASIL, 2003). Com esta portaria, a acessibilidade arquitetônica, instrumental e comunicacional amplia a presença de mais um grupo de pessoas com deficiência nas IES, as pessoas com deficiência física e comprometimento motor, além daqueles que utilizam da comunicação alternativa e aumentativa para estabelecer a comunicação com os pares. Nesta circunstância, as IES precisaram alavancar mudanças nos recursos físicos com adaptações arquitetônicas, bem como, com a formação dos

profissionais para atenderem a este novo perfil acadêmico. Esta portaria foi reforçada no ano de 2004 pelo Decreto n. 5.296/2004, que regulamentou a Lei n. 10.098/2000, visando possibilitar o acesso universal a espaços públicos e condições de acessibilidade para a garantia de direitos como a educação (BRASIL, 2004).

No ano de 2005, o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) garante o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis da educação em âmbito nacional. Este decreto estabelece que pessoa com surdez tem o direito ao intérprete de LIBRAS em todos os momentos do processo de aprendizagem dentro das IES estabelecendo a comunicação e a relação da pessoa com surdez com seus pares neste ambiente educacional. O decreto também instituiu o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos primeiros anos de todas as etapas de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior.

Ainda em 2005, o governo federal apresentou o primeiro edital do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, que visa a criação e reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais, em cumprimento aos Decretos n. 5.296/2004 e n. 5.626/2005. Conforme o Programa Incluir, a atuação dos núcleos é direcionada à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais, e seu financiamento ocorre por meio da submissão de projetos pelas IES federais nos editais abertos pelo programa (BRASIL, 2013).

De acordo Garcia e Michels (2011), esta foi a primeira vez que as políticas de atendimento educacional especializado receberam uma elaboração especificamente direcionada à educação superior. Por mais que a questão da educação superior já tivesse sido mencionada no que se refere à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental em dispositivos legais anteriores, somente em 2005 que o cenário da eliminação de barreiras pedagógicas com o Programa Incluir busca ser contemplado e eliminado. Tais circunstâncias favoreceram para que o programa se

tornasse a principal referência para as IES estaduais e federais no atendimento a pessoas com deficiência (SOUZA, 2010).

No campo do desenvolvimento das pesquisas referente à pessoa com deficiência no ensino superior começaram a ter uma nova conotação no campo investigativo, segundo Castro e Almeida (2014), as mesmas se configuravam na forma de estudo de casos.

No que se refere à presença de pessoas com deficiência nas IES brasileiras pode-se constatar, de acordo com os dados contidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pertencente ao Censo da Educação Superior que o processo de acesso ao ensino superior por parte deste grupo de pessoas se deu de forma gradativa.

No que se refere às políticas educacionais na Educação Superior, outra ação importante aconteceu em 2006, onde o Brasil assinou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabeleceu o compromisso entre os Estados participantes de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com as metas de paridade participativa. Essa convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

No mesmo ano, o Brasil, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse documento chama as IES a contribuir com a redução das desigualdades e exclusões sociais por meio de sua capacidade crítica e adoção de uma postura democratizante e emancipadora, que sirva de parâmetro para a sociedade. O referido plano tem em seu conjunto de objetivos o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e outros grupos na educação superior (BRASIL, 2007a).

No ano de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva redefiniu a educação especial como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007b). Nesta perspectiva, a educação especial passa a ter

o teor inclusivo perpassando todos os níveis e etapas da educação, consolidando-se como uma modalidade da educação.

No ano de 2008, o Decreto n. 6.571/2008, no artigo 2º, inciso IV, descreve como um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”, sendo novamente imputado ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais visando a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008). O Atendimento Educacional Especializado deixa de ser oferecido somente na educação básica, as IES precisam oferecer este atendimento em suas estruturas em virtude da demanda de acesso da pessoa com deficiência à Educação Superior.

Em 2011, o Decreto n. 7.612/2011 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, o qual traz como primeira diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011). Dentre as políticas articuladas nesse plano, está a continuidade do Programa Incluir, que em 2012 passou a apoiar todas as IES federais com recurso financeiro específico previsto na matriz orçamentária das instituições (BRASIL, 2013). Com esta ação orçamentária, as IES demonstraram o interesse em oferecer o AEE em suas estruturas educacionais.

No ano de 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2014 a 2024 estabeleceu como meta a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil visando aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação superior, por meio do aumento das condições de acessibilidade para apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

De acordo com Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), o PDE, em conjunto com o Plano Viver sem Limites, aponta para a continuidade e aprofundamento das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

No ano de 2016 foi promulgada a Lei 13.409/2016 - Lei de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais. Dentre outras coisas, a lei garante a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

A lei assevera que o direito à educação superior para pessoas com deficiências é um leque de oportunidades que se abre para inclusão e formação dos sujeitos historicamente excluídos da pirâmide educacional, permitindo, assim, a ascensão de grupos menos favorecidos economicamente e socialmente. Com a promulgação desta lei constatou-se o aumento de matrículas de pessoas com deficiência nas IES públicas. Mas o maior número de ingresso da pessoa com deficiência à educação superior, ainda acontece nas instituições privadas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 01- Ingresso da pessoa com deficiência à Educação Superior

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Matriculas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
			Matriculados	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Centro-Oeste			3.002	3.058	143	931	172	382	1.017	4	41	289	6	25	-	6	42
2016	Pública		1.085	1.097	16	460	71	146	219	3	14	113	3	16	-	1	35
		Federal	908	920	10	434	61	122	127	2	11	101	2	16	-	1	33
		Estadual	159	159	5	24	9	19	85	1	2	11	1	-	-	-	2
		Municipal	18	18	1	2	1	5	7	-	1	1	-	-	-	-	-
	Privada		1.917	1.961	127	471	101	236	798	1	27	176	3	9	-	5	7
Centro-Oeste			3.635	4.203	143	1.177	230	633	1.304	16	55	457	17	40	1	6	124
2017	Pública		1.213	1.237	27	472	84	166	341	1	15	62	4	22	-	3	40
		Federal	984	1.003	21	438	75	136	206	1	13	48	4	21	-	2	38
		Estadual	202	207	4	33	7	22	123	-	1	13	-	1	-	1	2
		Municipal	27	27	2	1	2	8	12	-	1	1	-	-	-	-	-
	Privada		2.422	2.966	116	705	146	467	963	15	40	395	13	18	1	3	84

Centro-Oeste			4.308	4.559	175	1.316	240	553	1.438	6	58	474	55	53	3	13	175
2018	Pública		1.637	1.657	41	570	111	206	510	2	22	102	11	33	1	3	45
	Federal		1.317	1.332	28	505	101	166	360	2	21	65	7	33	-	1	43
	Estadual		294	299	10	62	9	31	141	-	1	36	4	-	1	2	2
	Municipal		26	26	3	3	1	9	9	-	-	1	-	-	-	-	-
	Privada		2.671	2.902	134	746	129	347	928	4	36	372	44	20	2	10	130
Centro-Oeste			4.942	5.234	183	1.503	301	632	1.531	8	54	628	144	52	4	17	177
2019	Pública		1.782	1.811	48	536	156	227	575	2	25	127	55	21	1	5	33
	Federal		1.396	1.413	35	446	144	192	405	2	20	68	50	21	-	3	27
	Estadual		341	353	9	81	10	26	150	-	5	58	5	-	1	2	6
	Municipal		45	45	4	9	2	9	20	-	-	1	-	-	-	-	-
	Privada		3.160	3.423	135	967	145	405	956	6	29	501	89	31	3	12	144

Fonte: Censo Superior/INEP (elaborado pelo pesquisador).

A tabela apresenta o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência nas IES Federais, no entanto, quando observamos como este crescimento acontece perante as instituições privadas, estas apontam maior número de pessoas com deficiência nas matrículas. Este fenômeno de crescimento aponta a procura e o acesso deste público à Educação Superior. Isto pode ser evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 01 – A presença da pessoa com deficiência nas IES públicas e privadas (2016 – 2019)



Fonte: Censo Superior/INEP (elaborado pelo pesquisador).

No entanto, não revela a acessibilidade apontada pela legislação. Seria preciso realizar uma investigação acerca da acessibilidade e permanência deste público nas IES e como estas têm elaborado políticas educacionais institucionais para promover o acesso destes à educação de qualidade, à pesquisa e à extensão. O intuito do gráfico foi comparar o processo histórico das políticas educacionais de nível superior que atendem as pessoas com deficiência assegurando o direito à Educação Superior.

2. Considerações Finais

A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior pode ser considerada como recente do ponto de vista de políticas educacionais e ainda demanda vasta pesquisa para a compreensão do acompanhamento dessas pessoas neste cenário acadêmico. Os documentos das políticas nacionais para a inclusão analisados neste artigo, quando citam o Educação Superior, fazem ainda de forma discreta. Pode-se perceber que as políticas também estão em fase de aprimoramento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou uma reorganização da educação especial, delimitando o público-alvo da educação especial, discutindo e orientando o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, fruto das discussões dos profissionais da área. Os documentos nacionais que tratam com ênfase a obrigatoriedade das IES frente aos processos de acessibilidade são os Decretos nº 5296/2004 e nº 5626/2005, citados em todos os documentos direcionados à aprovação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, o que por sua vez acaba influenciando as IES no momento de elaborar seus próprios documentos.

Finaliza-se este artigo com a seguinte perspectiva de análise: As IES têm buscado por meio de cumprimento das legislações apresentadas, o acesso da pessoa com deficiência à Educação Superior. No entanto, ainda há muito o que ser desenvolvido no que se refere às políticas educacionais institucionais que assegurem este acesso

Diante do quadro apresentado, é de fundamental importância averiguar como o processo de escolarização das pessoas com deficiência nas IES tem ocorrido e como acontece a conclusão da graduação por este público. Da mesma forma, tornam-se questionamentos no que se refere a ressignificação das legislações e políticas educacionais em âmbito institucional.

Referências

ALMEIDA, J.G. de; BELLOSI, T.C; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/528/showToc>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF 25 abr. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília, DF: [s.n], 2002b. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, DF: [s.n], 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: [s.n], 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009**. Brasília, DF: [s.n], 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior. Documento orientador: Programa Incluir–acessibilidade no ensino superior. Brasília, DF: [s.n], 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=. Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASTRO, Sabrina F.; ALMEIDA, Maria A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.2, p.179-194, abr.-jun., 2014.

COSSIO, Maria de F. **Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas**. 2010 (atualizado).

CATRO, Maria de F.; OLIVEIRA, Antonio C. As políticas educacionais e as contribuições da Abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: Champagnat, 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991- 2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da Anped. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, mai.-ago. 2011. (Edição especial).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15/06/2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15/06/2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15/06/2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15/06/2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”). Censo da educação superior: 2018 – resumo técnico. – Brasília: Inep, 2019.

SILVA, A. R., et al. (2017). Educação precoce: uma revisão integrativa de literatura. **Pensar a Prática**, 2017. <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i4.44215>

SOUZA, Bianca C. S. de. **Programa Incluir (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1998a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1998b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

CAPÍTULO 12

NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA VACA PRETA: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA INAUGURAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR EM COMUNIDADES SERTANEJAS DO MUNICÍPIO DE CÔNEGO MARINHO/MG/BRASIL – EM MEADOS DO SÉCULO XX

Ramiro Esdras Carneiro Batista
Denise Aparecida Franco Abreu
Denise Corrêa de Alkmim Falcão

1. Considerações iniciais

“[O] Liso do Sussuarão não concedia passagem a gente viva, era o raso pior havente, era um escampo dos infernos. Se é? Ah, existe, meu! (...) A gente ali rói rampa... Ah, o Tabuleiro? Senhor então conhece? Não, esse ocupa **é desde a Vereda-da-Vaca-Preta até o Córrego Catolé**, cá em baixo, e de em desde a nascença do Peruassú até o rio Cochá, que tira da Várzea da Ema. Depois dos cerradões das mangabeiras...”
(João Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas, 2006, p. 34)

O município de Cônego Marinho está situado no extremo norte de Minas Gerais, compondo região limítrofe entre os entes federados de Minas e Bahia, que por sua vez compõem a bacia do rio São Francisco, no sertão universalizado pela obra de João Guimarães Rosa. Sua colonização remonta as bandeiras paulistas do período colonial, que expandiram-se por meio do extermínio e escravização de povos indígenas, liberando a terra para a criação de gado *vacum* de forma extensiva (AMBRÓSIO, 2020).

Como nos ensina Hélio Nunes¹, a consolidação do antigo território denominado de “Saco dos Bois” percorre uma história vivencial rica e idiossincrática, que permanece na memória do povo. Conta á tradição oral da atual Cônego Marinho que o povoamento ganhou substância em função de uma igreja construída pelo Senhor Bertoldo, que tendo ganhado um prêmio de loteria, construiu a igreja em Saco dos Bois². Parte desse território passa a condição jurídica de distrito de Cônego Marinho pela lei estadual de número 843, em sete de setembro de 1923, como desmembramento do distrito de Brejo do Salgado, ou do Amparo, então pertencente à antiga comarca de Januária. Por meio de processo de emancipação política, o distrito eleva-se a condição de ente federado autônomo através da lei estadual 12030, datada de dezembro de 1995.³

Referenciado no censo estatístico de 2010 com uma população de pouco mais de sete mil habitantes, o município chama atenção pela baixa densidade demográfica em seu território, além de deter a maior parte de sua população residente e domiciliada na zona rural.⁴ Perfil demográfico e territorial que prenuncia a importância estratégica de empreender uma política estatal de educação básica que guarde pertinência sócio e cultural a povos e populações do/no campo.

Ligado ao coronelismo de cunho pecuarista e a processos de concentração fundiária por atavismo histórico, o território de Cônego Marinho compõe o amplo mosaico de municípios sertanejos caracterizados pela ausência de serviços públicos de

¹ NUNES, Hélio. Caracterização Geral do Município. Manuscrito sem data (Inédito).

² Topônimo que viria a cambiar seu antigo nome por reverência ao Padre José Antônio Marinho, nascido na freguesia do Brejo do Salgado. Além de clérigo, o Cônego Marinho fora jornalista e deputado distrital.

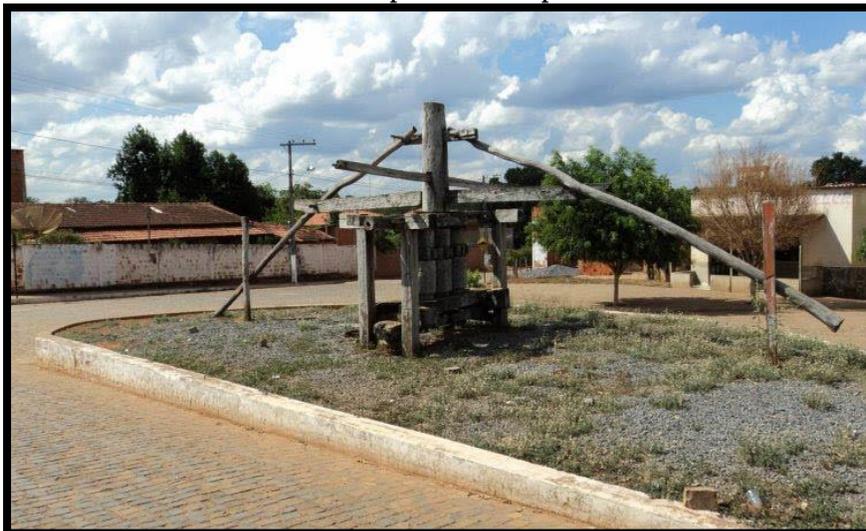
³ Conforme dados do Censo IBGE/2010 - *O Brasil Município por Município*. Endereço: <https://web.archive.org/web/20090816192758/http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em 29/04/2021.

⁴ O censo do IBGE realizado no ano 2000, em data aproximada a nossa pesquisa de campo, registrava o quântico de 88% da população de Cônego Marinho residente e domiciliada na zona rural, o que colocava o município no rol de “cidades rurais” brasileiras (ABREU e BATISTA, 2003).

saúde e educação, em grande parte de sua história. A memória popular registra que a primeira escola criada no que hoje seria a zona urbana do município, é instalada por iniciativa da própria comunidade, em 1907, tendo como seu primeiro professor o Senhor José Lopes da Conceição. A partir dessa primeira experiência comunitária, teriam nascido outras escolinhas mais isoladas como as de Vaca Preta e Candéal.

Somente em 1912 o território de Cônego Marinho vê instalada sua primeira escola pública, tendo como sua primeira professora a célebre Dulce Tupiná Magalhães (ABREU e BATISTA, 2003). Tratam-se de unidades escolares simples, construídas em sapé, que cumpriram o papel de alfabetização das crianças que futuramente lutariam pela emancipação política do território. Abaixo, atual praça matriz de Cônego Marinho/MG, no epicentro do sertão norte-mineiro:

Imagem 01 – Na Praça Santa Cruz, sede do município de Cônego Marinho/MG, descansa o tradicional engenho de pau movido á tração bovina, símbolo e memória corporificada do passado colonial



Fonte: <https://mapio.net> . Acesso em 02/06/2021.

A exemplo do que propõe a pesquisa de Maria Zeneide Almeida (2009) para os sertões urucuianos, no noroeste do estado de Minas, existe uma memória constantemente reificada por comunidades sertanejas que propõem as iniciativas de educação e escolarização de primeiras letras dirigidas as crianças do sertão, sendo realizadas com o financiamento da própria população, sem vínculos sistêmicos ou legais com a educação estatal, o que também foi registrado nas comunidades abordadas na pesquisa.

Em Cônego Marinho, os dados etnográficos que recolhemos nos distritos de Candéal, Vaca Preta e Dourados,⁵ demonstram um comportamento narrativo constante nos interlocutores locais, qual seja, a mobilização de uma memória vivencial sobre o surgimento das primeiras escolas, a fim de dialogar com o novo contexto de proposição da Educação do Campo,⁶ conforme propunham as secretarias municipal e estadual de educação por meio de seus agentes, à época. Isto posto, esclarecemos que o presente artigo faz dialogar memórias e histórias sertanejas sobre o advento de uma cultura escolar de caráter privado e não formal, pertinente aos modos de vida e as práticas econômicas locais, nomeada em termos próprios como “escolinha rural”; com o processo de transição para o paradigma da educação escolar para povos e populações do campo, que testemunhamos sendo implementado nos termos da então recente legislação da época, traduzida no Parecer CEB 36/2001.

Nossa reflexão será norteada contrapondo a legislação ao discurso autóctone sobre o advento das primeiras escolas rurais,

⁵ Registramos nosso agradecimento a Professora Roselles Magalhães Felício, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes – Campus januária), pela cessão de cópia do relatório de pesquisa que empreendemos cerca de vinte anos atrás, junto ao Núcleo de Extensão e Pesquisa do CEIVA (NEP-CEIVA-INCISOH), documento sem o qual não seria possível retomar a discussão.

⁶ Para uma discussão ampliada sobre a dualidade da expressão, consultar o trabalho de ROCHA, Carlos Antônio e MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. “Educação No e Do campo: dualidade de expressão e significado” In: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; PEREIRA, Ana Maria Franco (Orgs.). *Educação no/do campo: histórias, memórias, políticas públicas e práticas educativas*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

pressupondo os descaminhos da memória e da história em construção, tal como preconiza Alessandro Portelli (2016). As falas dos interlocutores locais, recolhidas em formato de conversas e entrevistas a partir de um tema gerador (as primeiras escolas do sertão), serão mencionadas *ipsis literis* no corpo do artigo, respeitadas os distintos ritos de acesso às memória de anciãos, anciãs, ex-alunos(as) e ex-professores(as), e a possibilidade do vislumbre de uma história vivencial, narrada em termos próprios (BELTRÃO; LOPES, 2017).

De início cumpre esclarecer que a apropriação do conceito de “escola rural” ou “escolinha rural”, conforme enunciado pelos interlocutores da pesquisa, não aparentam se coadunar com o paradigma de escola rural constante da literatura historiográfica, principalmente pela versão sertaneja deter um caráter privado e/ou comunitário. Não obstante, o curso das entrevistas parece considerar que os objetivos dessas primeiras escolas “privadas” – no sentido de deterem organização comunitária – fundadas em atenção as necessidades do grupo social, dialoga, em alguma medida, com os objetivos estatais da escola rural brasileira, interiorizada no curso do século XX, compondo sua atuação didático e pedagógica com o predomínio do ensino de rudimentos da “lecto-escrita e tabuada” (MARIA GIL – *Comunicação pessoal* – 2003).

O saudosismo enunciado com respeito á contra hegemonia da antiga escolinha rural na região, parece advir da liberdade de ensino e de organização dos tempos e espaços escolares, que nesse passado memorial eram fruto do consenso entre pais e professores. Trata-se de questão francamente abordada nas diretrizes nacionais para a educação no campo, mas que não pareciam se efetivar a época, pelo menos do ponto de vista dos interlocutores da pesquisa, visto a necessidade do poder público em padronizar contratações, empresas e compras de insumos, que não necessariamente coincidiam com as demandas econômicas e societárias das comunidades sertanejas que pudemos conhecer.

2. Cônego Marinho e a (Nova) Política Municipal de Educação

No período em que empreendemos nossa pesquisa de campo, entre maio e dezembro de 2003, o recém emancipado município de Cônego Marinho havia realizado sua segunda eleição⁷ e partia para a implementação de uma política municipal de educação básica específica para as escolas do campo em seu território, sob a orientação do Serviço de Inspeção Escolar da superintendência regional de ensino do estado de Minas Gerais, a época cognominada 17^a SRE.

Para a nova empreitada, a Secretaria Municipal de Educação de Cônego Marinho contava, além da equipe gestora, com 39 professores/as em seu quadro docente, 86% deles/as com formação em Magistério de Nível Médio, licenciados para as séries iniciais do ensino fundamental; e os 14% restantes com a formação no Curso Normal Superior, recentemente oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Além da aplicação mínima de uma quarta parte do orçamento municipal sendo destinados exclusivamente as escolas de educação básica, havia uma frota de veículos de carga e transporte escolar próprios, além dos contratados na modalidade complementar. Transporte do qual lançamos mão como “caronas”, a fim de consolidar nossa base empírica. De um total de vinte e uma unidades escolares que compunham a rede de Cônego Marinho à época, conseguimos desenvolver a pesquisa em três escolas de três diferentes comunidades, o que nos deu uma amostragem significativa de 14% da rede de ensino no campo.

A imagem abaixo concentra o grupo gestor que atuou diretamente na implementação do que á época era a nova política

⁷ O primeiro prefeito eleito na nova municipalidade foi Antônio Ferreira Tupiná (1997-2000) e o segundo Manoel Nonato (2001-2004), sob cujo mandato iniciamos nossa pesquisa de campo. Foi por meio da gestora municipal de educação nomeada por Manoel Nonato, Professora Iraci Ramos da Mota, a quem registramos nosso agradecimento, que conseguimos acessar as escolas mais isoladas do território.

de educação básica para as escolas do campo, operacionalizando a legislação federal em nível municipal:

Imagem 02: As operadoras da política municipal de educação de Cônego Marinho, nos idos de 2003. Da esquerda para a direita: Denise Aparecida Franco Abreu – Inspetora Escolar; Heide Aparecida Oliveira Ramos – Secretária Escolar da SME; Vilma Rosa Lopes – Diretora do Núcleo de Escolas Rurais (SME); e Iraci Ramos da Mota – Secretária Municipal de Educação.



Foto: Ramiro Esdras (2003).

Do ponto de vista legal, a especificidade da educação escolar para os povos do campo passa a ser alvo de discussão efetiva no país somente a partir do movimento constitucionalista de 1930, período em que reformas educacionais como a de Francisco Campos contempla, em alguma medida, o chamado ensino nas zonas rurais.⁸ Antes disso, não se vislumbra uma menção a esta

⁸ A esse respeito, consultar o texto: BRASIL. *Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>

modalidade de educação no ordenamento jurídico para a educação brasileira (PARECER CEB 36/2001, p. 03).⁹

A discussão ganha peso normativo e executivo meio século depois, com a promulgação da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), que preconiza a adequação da cultura e rotina escolar às peculiaridades locais, inclusive econômicas e climáticas, o que idealmente deveria suscitar o respeito às peculiaridades da organização cultural, econômica e social do universo de estudantes sertanejos, no sertão do médio São Francisco.

Nesse aspecto, a pesquisa de Sérgio Leite (1996)¹⁰ denota que mesmo com os mandamentos exarados da Constituição Federal de 1988, e de seu desdobramento na LDB de 1996, a lei não se efetivou na ponta da lança, as comunidades campesinas, em sentido *lato*. Para o contexto de Cônego Marinho, os dados nos permitem afirmar que não existia até aquele momento – entre os anos de 2002 e 2003 – uma efetiva aplicabilidade da adequação das rotinas escolares às peculiaridades da comunidade sertaneja em seu entorno.

É assim que o alheamento da política pública de educação básica a realidade do interior de Cônego Marinho, pode ser lida pelo viés da imposição indiscriminada de uma rotina escolar que não somente não dialoga com os saberes e o viver local, mas agride os arranjos societários, as dinâmicas econômicas e as diferentes estratégias de vida e reprodução social, engendradas por diferentes povos e populações no semi-árido norte mineiro. Trata-se da imposição de um modelo de cultura escolarizada a distintos grupos étnicos e sociais que podem ser considerados como um processo de colonização epistemológica, denunciando, além da dimensão de

⁹ No mencionado documento, os pareceristas afirmam que a questão agrária e o ensino rural não são mencionados nos textos constitucionais brasileiros de 1824 e 1891, tendo em vista seu caráter latifundiário e escravocrata. (Conforme PARECER CEB 36/2001, p. 03-05).

¹⁰ Conforme LEITE, Sérgio Celani. Urbanização do processo escolar rural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

expropriação cultural advinda da cultura letrada, a escola como um aparelho ideológico do Estado, em termos althusserianos¹¹.

Nesse sentido, as narrativas reificadas em três comunidades distintas, por diferentes homens e mulheres sertanejos que pudemos acessar, apontavam para as dificuldades e pertinências das primeiras escolas rurais, que pareciam enunciar um tipo de saudosismo com a forma como a escolarização era organizada, além de apontar a precariedade daquelas estruturas escolares não estatais, que careciam de algum tipo de “evolução” sem que fosse suprimido seu sentido de pertencimento. Vamos pois, ao exame do discurso dos interlocutores na comunidade de Vaca Preta.

3. No caminho da Memória havia uma vaca levantada:12 narrativas do longo percurso para a implantação da cultura escolar em Vaca Preta

A comunidade de Vaca Preta (Cônego Marinho/MG), detêm um interessante relato de origem para se pensar o processo de colonização na calha dos rios dos currais D’el Rey (Médio São Francisco e afluentes). Aparentemente, o processo de colonização regional não foi linear, experimentando períodos de colonização com períodos de abandono das largas e mangas de criação de gado extensivo.

Sobre o pitoresco do nome que designa a comunidade, nos narra o Senhor Justino¹³:

¹¹ Sobre o assunto, consultar ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

¹² Nos sertões interiores do norte-noroeste de Minas Gerais, fortemente marcados pela cultura vaqueana ou das vaquejadas (Ambrósio, 2020), o termo “vaca levantada” designa um bovino (*Bos taurus*) que por falta de manejo ou abandono subverteu seu processo de domesticação, tornando-se um animal selvagem. Uma Vaca Levantada é um animal avesso á presença humana, que reage com violência contra as pessoas que se aproximam.

¹³ Trata-se do Senhor Justino Soares Nunes, produtor rural que calculava ter entre 60 e 65 anos de idade á época da entrevista, “nascido e criado” na vertente denominada “passagem funda”, um dos tributários da vereda da Vaca Preta na comunidade homônima, distrito de Cônego Marinho/MG. Identificamos em seu

“... (risos) Moço ó! Falo procê a verdade, nois sempre procurou os pai da gente por que levou esse nome, né? Mais ou menos ficou a Vaca Preta, sempre meu pai falava. Eu num sei, que foi por conta d’unha vaca preta que tinha na cabiceira, Levantada! ... Que tem gado que levanta aí, embrabece, que tem trêm danado, né? Que a gente fica sem jeito de labutá ... era xucra ... meu pai nem conheceu, mais sabe que a bicha tinha lá, por conta dos meus bisavô. Porque isso aí, acredito assim, é do começo da era, né? Porque hoje eles muda os nome dos lugar tudo, mas antes não tinha esses intremédio de mudá nome não.”

(Justino Nunes, entrevista concedida em Vaca Preta – maio de 2003)

Imagem 03 - Riacho da Vaca Preta – Distrito de Vaca Preta, Cônego Marinho/MG. Foto de Clarissa Dantas (sem data).



Fonte: <https://es.wikiloc.com/rutas-mountain-bike/alteado-miravania>

Ao adentrarmos no assunto das primeiras unidades escolares, o Senhor Justino repetiu a premissa que já havíamos documentado em outra comunidade, há noventa quilômetros de distância, qual seja, a nascente escola sertaneja com organização e financiamento próprio. Nas palavras de Seu Justino:

Justino um potencial homem-memória local por observarmos o rito diário das professoras da escola, que tomavam-lhe a benção todas as vezes em que o encontravam.

“Ó, a primeira escola qui surgiu aqui foi uma prima minha que morava lá, qui nós trouxe e nós pagava ela a dinheiro pra ensinar o pouquin que ela sabia, era pouquin também. I é vai, é vai, é vai, nós pagô ela um tempo. Ai depois disso parô. Lá outro tempo, começou de novo, veio a fia de um tocadô de sanfona qui morava lá em baixo, na barra do São Matias. Aí essa fia dele começô a lecionar, mas sabia pouquin também, acho que ela não tinha nem a quarta séria... aí vai, vai, vai, aí parô de novo, né mulher? [a esposa confirma]. A foi na época de Conceição! Na época de Conceição qui tinha um Malveira qui morava ali embaixo, tornô criá a escola. Aí as professora qui vai de lá prá lecioná aqui, eu tenho até a foto dunha aí, essas minina morô mais eu aqui uns três ano. E aí foi desenvolverno, daí prá cá começô quente, daí nunca mais parô. Foi quando passô pro estado. (...) A escola firmô aí nessa boca de passage um bocado de tempo, ela só vai passá pra’quela de amianto mermo agora, na época de Antoin [Tupiná]. Foi meus neto que estudou nessa escola antiga ... Do jeito que era, pro que tá hoje já andô muito, desenvolverveu bastante, né? ... Já dá pá pensá num futuro milhó pá frente, né? Porque do jeito que tá ali no prédio novo, num vamo pensá prá trás, não! Vamo pensá prá frente, porque, igualmente era, igualmente tá, a gente tá achano que é prá frente. O povo pode achá que é mintira, mais eu falo a verdade, e provo. A premeirinha professora aqui nós pagava, hoje [ela] mora aí no riacho novo, é! Não dá mais aula, que na época ela era solteira, né? ”

(Justino Nunes, entrevista concedida em Vaca Preta – maio de 2003)

A exemplo do que ouvimos e documentamos de Dona Maria Gil, professora rural leiga da comunidade de Candéal – no mesmo município de Cônego Marinho – em Vaca Preta os mais velhos orgulham-se de terem iniciado a cultura escolar para seus filhos a revelia do poder público, contanto com recursos humanos e materiais levantados no interior de seu próprio arranjo societário.

Ao ufanismo pelas iniciativas próprias de buscar a cultura letrada, também se repete o desejo de que o futuro seja diferente do passado, quando se trata de estrutura física e material para o desenvolvimento das atividades escolares, além da necessidade de ampliação da oferta de educação básica em nível médio, para que as famílias não precisem sair de seu território em busca de outros níveis de ensino para os filhos. Outro elemento que parece combinar o relato de seu Justino com o das outras comunidades abordadas, refere-se á tensão e estranhamento vivenciado pela

comunidade com os processos de estadualização e municipalização das unidades escolares. Momento em que a questão da formação docente inadequada das novas professoras, considerando a especificidade da educação no campo, é denunciada:

“... Vô te falá a verdade, que já teve professora aqui qui nem dá as hora prá ninguém ... aqui teve unha Adriana que custou chegá a moral com a gente. E essa aqui não, essa aqui [apontando para a jovem Professora Rosenice, a seu lado] ela toma a bença ... vô te explicar, a bença tem dois sinal: um de respeito, e o outro é porque a bença não é prá mim, é prá ela que dá, ela chega diz, bença Seo Justino? Digo, Deus que lhe abençõe! Então a gente dá muito valô pelo sistema da roça, né? ... Aparece algunhas conversinha aí, mais graças a Deus, agora aqui não tem ninguém ruim prá nós. O que eu te contei cê pode escrever, pode gravar, porque cê diz, prova Seo Justino!? Eu digo, provo!”

(Justino Nunes, entrevista concedida em Vaca Preta – maio de 2003)

Na busca de entender o lamento de Seu Justino em alusão a falta de respeito à etiqueta local, notadamente das novas professoras formadas que não pertencem a comunidade, entrevistamos a Professora Rosenice Cardoso¹⁴, que mesmo não sendo natural de Vaca Preta, aparentava ser a principal interlocutora entre o aparato escolar e a comunidade. A Professora Rosenice explicou que:

“... [A] dificuldade de adaptação [das professoras a comunidade] foi muito grande, porque eram professoras recém-formadas do ensino médio, inexperientes e no começo elas falavam que tava um pouco difícil, na época eu também era professora, né? E a coordenadora falou que tínhamos que estudar mais, o que com certeza ajudou muito. Nós superamos, né? E hoje

¹⁴ A época de nossa chegada em Vaca Preta, em meados de 2003, a Professora Rosenice havia sido promovida da condição de professora alfabetizadora, para professora coordenadora da escola, visto que as turmas se multiplicavam e a secretária de educação resolveu designar uma pessoa para fazer a gestão da unidade escolar local. Três anos depois dessa ocasião, tivemos a grata satisfação de reencontrar a professora Rosenice Cardoso, que se organizou e conseguiu voltar para a faculdade em um curso superior noturno ofertado pelo Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco (CEIVA-INCISOH), na cidade vizinha de Januária/MG.

trabalhamos com os livros e o nível das outras escolas estaduais. Os professores, como eu posso dizer? Estão de acordo com a responsabilidade deles (...) É difícil porque com o aluno atrasado, o professor, ele se obriga a atrasar um pouquinho mais as matérias, como isso [acontece] de aluno passar de nível sem estar capacitado. Porque aqui nos funcionamos por série, né? É por série mesmo, não por ciclo!”

(Rosenice Cardoso, entrevista concedida em Vaca Preta – maio de 2003)

Para encerrar a estadia em Vaca Preta e estabelecer outro contraponto feminino á fala de Seu Justino, conseguimos colher uma versão da memória da pessoa mais idosa da comunidade, na época. Trata-se da anciã Dona Angelina¹⁵:

“... Alembro da premeira escolinha, essa escolinha foi unha escolinha particular, que meus fio estudô nela, foi até unha sobrinha minha que veio lá do poção pá insiná os minino aqui. Era nós que pagava, aí, daí prá cá essa aqui saiu e cabou! Aí dipois passáro muitos ano pareceu outra vez outra escolinha. Daí foi qui continuô essa escola aqui. Alguns neto dos fio mais novo ainda tá estudano aí. Meus bisneto e tataraneto (risos), qui já ten[ho]. O ano trasado também eles estudaro na igreja (...) então eu sei que a coisa miorô demais, que de premero aqui, era um sofrimento (...) Tô satisfeita com a escolinha dos meus neto, graças a Deus! Eu num sei se foi o finado Durvaldo qui teve a idéia de trazer a premera professora, mais todo mundo apoiô. A escolinha era até ali onde esse João morava, a escolinha era ensinâno os minimo tudo sentado no chão lá, nas esteiras (risos). Tinha merenda não, era sentadim tudo no chão, porque num tinha cadeira. Era unha palhoça.”

(Senhora Angelina, entrevista concedida em Vaca Preta – maio de 2003)

4. Considerações finais

As narrativas coletadas na pesquisa de campo dão conta da criação das primeiras escolas rurais de caráter comunitário em Cônego Marinho, que fazem pensar na inauguração de um amplo processo de difusão cultural sertão adentro, que preconizou a

¹⁵ Trabalhadora rural aposentada e matriarca de uma grande família contendo filhas, filhos, criados, genros, noras, netos e bisnetos. Dona Angelina não soube calcular a própria idade e emendou com muito bom humor que estava cada vez mais “difícil lembrar das coisas”. (Dona Angelina – comunicação pessoal – maio de 2003).

inauguração de uma cultura escolar para as jovens gerações, reproduzindo o ideário que relacionava educação, civilidade e qualidade de vida, discurso amplamente difundido entre as classes populares no curso do século XX.

Ocorre que um olhar elitizado e eurocêntrico sobre os povos e populações que compõem o mosaico multiétnico do campo brasileiro, tende a reforçar a percepção de que a escola é um aparato civilizador dirigido a pessoas que não participam da cultura escrita e precisam aderir a ela, para que a ideia de nação se consolide. Essa mirada colonizante perpassa boa parte de nossa história, tendo sua virada epistemológica demarcada principalmente com o advento da Constituição Federal brasileira de 1988 e a legislação dela decorrente. Imperativos jurídicos que enunciam a educação e a universalização do atendimento escolar como um dever do Estado, que deve guardar apreço aos diferentes modos de vida, expressão e criação dos distintos grupos étnicos e raciais que caracterizam o povo brasileiro, em sua diversidade no ambiente agrário.

No caso em análise, a memória autoreferente e o engendramento de uma história local, proposta nos próprios termos, aparenta permitir aos comunitários fazer o contraponto a políticas educacionais supostamente inovadoras, apontando para a premissa de que a autonomia didática e pedagógica das unidades escolares no campo são um requisito fundamental para a manutenção de processos e produtos culturais. A cultura escolar estribada na lecto-escrita deve, idealmente, ser instrumento de afirmação da história étnica e viabilidade do modo de vida campesino, para que este não seja relegado a um passado “selvagem ou incivilizado”. Os dados recolhidos nos permitem dizer que a escolarização e os marcos culturais ocidentais são desejados pelos povos e populações no campo, desde que respeitem e dialoguem com a história e o *modus vivendi* local.

Referências

Documentais

Entrevista com a Sra. *Maria Gil* (professora leiga aposentada) – Comunidade de Candéal - Cônego Marinho/MG, feita por Ramiro Esdras Carneiro Batista, em junho de 2003.

Entrevista com a Sra. *Angelina* (produtora rural aposentada) – Comunidade de Vaca Preta - Cônego Marinho/MG, feita por Ramiro Esdras Carneiro Batista, em maio de 2003.

Entrevista com a Sr. *Justino Soares Nunes* (produtor rural) – Comunidade de Vaca Preta - Cônego Marinho/MG, feita por Ramiro Esdras Carneiro Batista, em maio de 2003.

Entrevista com a Sra. *Rosenice Cardoso* (Professora e coordenadora pedagógica da Escola municipal de Vaca preta) – Distrito de Vaca Preta - Cônego Marinho/MG, feita por Ramiro Esdras Carneiro Batista, em maio de 2003.

Bibliográficas

ABREU, Denise Aparecida Franco, BATISTA, Ramiro Esdras Carneiro. **Histórico e Perspectivas das Escolas Rurais no Município de Cônego Marinho** (2002-2003). Relatório de Pesquisa (Inédito). Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco (CEIVA-ISEJAN). Núcleo de Extensão e Pesquisa (NEP), Januária, 2003.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Departamento de História, Brasília, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

BELTRÃO, Jane Felipe & LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. **“Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos”** In: Beltrão, Jane Felipe; Lacerda, Paula Mendes (Orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

BRASIL. **Censo Brasileiro de 2010**. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. *Constituição (1934)*. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 28 de ago. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 02 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 28 de maio de 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.1996.22>

NUNES, Hélio. **Caracterização Geral do Município**. Manuscrito sem data (Inédito).

OLIVEIRA, Manuel Ambrósio Alves de. **Antonio Dó: o bandoleiro das barrancas** Ed. Folheando, Belém, 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROCHA, Carlos Antônio e MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **“Educação No e Do campo: dualidade de expressão e significado”** In: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; PEREIRA, Ana Maria Franco (Orgs.). Educação no/do campo: histórias, memórias, políticas públicas e práticas educativas. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CAPÍTULO 13

A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAPARA O TRABALHO DOCENTE NA CIDADE DE MANAUS, AMAZONAS

Alcenir Seixas dos Santos
Carlos Augusto Conte Sanches

1. Introdução

Estamos cientes da tradição, ao longo da educação escolar brasileira, da implementação de políticas para a educação básica que se pretenderam universalistas e que, de alguma forma, sempre foram pensadas para atender a determinados grupos sociais que se perpetuavam no poder e, nesse sentido, acabou-se instituindo, ao longo dessa tradição escolar, um modelo de educação que sempre atendeu às aspirações das elites que tentavam comandar os destinos do país. Questiona-se, agora, se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atende ao modelo de sociedade desejada. Esta deve caracterizar-se pelo respeito à diferença e por abrir a possibilidade de que segmentos sociais, grupos étnicos ou culturais realizam-se plenamente.

Conforme teoriza Ferreira (2004):

O Brasil, em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1988. Apesar desses dados, entre 1900 e 1950, o Brasil cultivou, com sucesso, uma imagem de si mesmo como a primeira democracia racial do mundo, sendo a convivência entre brancos e negros descrita como harmoniosa e igualitária (FERREIRA, 2004, p. 39).

Para fins de definição desse mito, optamos por fazer uso das palavras de Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminação construído s sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Entre as iniciativas impulsionadas no decorrer da década passada e que projetam um conjunto de ações para o momento presente, destaca-se a aprovação da Lei 10.639/2003, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente, dispõe sobre a obrigatoriedade de incorporação da temática do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica brasileira pública e privada. Esse dispositivo legal, longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetiza o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica, sobretudo no período de ascensão das lutas sociais no contexto da redemocratização do país, em finais da década de 1970.

Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira

abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforme hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (MOORE, 2007, p. 27).

Uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e

culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc., e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e, emocionalmente, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita a escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, apud SILVA, 2007, p. 30).

As iniciativas no campo da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais a partir do que dispõe a referida Lei, tem obtido destaque neste trabalho, num primeiro momento, devido a reflexão sobre a importância do protagonismo histórico do Movimento Social Negro brasileiro ao apresentar essa demanda à sociedade no contexto da redemocratização do País. Dessa forma, reconhece, nas ações desenvolvidas pelo movimento social, uma das fontes do direito, como tem sido abordado pela doutrina jurídica. A demarcação desse ponto de partida é importante para que se reflita sobre as formas de expressão dessa demanda, que tem se expandido para as instituições de ensino superior e busca reconhecimento e legitimidade no âmbito de Programas de Pós-Graduação e de instituições de pesquisa no campo educacional em nosso país como a exemplo do Instituto Federal de Educação do Amazonas Campus Manaus Zona Leste – IFAM/CMZL, através da implementação do curso de Especialização em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira.

No que tange às questões raciais, sempre que existir a possibilidade das pessoas se transformarem, sensibilizarem, mudarem suas práticas, transpor obstáculos em prol de mudanças positivas e significativas no cenário educacional e na sociedade, já é uma vitória, que não se encerra em si, mas, é um caminho a trilhar, fundamental para a conquista histórica do reconhecimento

da atuação democrática dos educadores, educandos e outros sujeitos sociais na luta contra a discriminação racial.

Através desse trabalho visou-se conhecer o atual contexto em que estão inseridas as políticas educacionais, pensar a diversidade étnico-racial com o intuito de somar avanços para o exercício da cidadania, numa sociedade pluriétnica, formada por afro-descendentes, brancos e índios.

2. A questão negra na literatura: epistemologia

É necessário estarmos atentos à historicidade do termo raça, atentando para o seguinte escrito de Munanga: O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, apud SILVA, 2007, p. 19).

2.1 As teorias racistas

“Os teóricos racistas” de então geralmente apresentavam o mestiço como personificação da ‘degeneração’, suposto resultado do cruzamento de ‘espécies diversas’, para exemplificar alguns termos do equivocado vocabulário da época. Como nos apresenta Viana, o estudioso da biologia humana Paul Broca, por exemplo, defendia a ideia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil. Teóricos deterministas, como o conde de Gobineau (1816-1882), E. Renan (1823 -1892) e H. Taine (1828 -1893) lamentavam a seu turno a extrema fertilidade dessas populações, que julgavam ser responsável pela transmissão das características mais negativas das duas “raças” em contato. Gobineau, introdutor da noção de degeneração da “raça”, entendida como resultado final da mestiçagem, esteve no Rio de Janeiro como enviado francês por mais de um ano. Entre suas observações, registrou a

impressão de que a população aqui encontrada era “totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito, e assustadoramente feia”. No contexto europeu de fins do século XIX, predominava a idéia de que a mestiçagem era um fenômeno perigoso e a ser evitado, dado indicado, aliás, na própria linguagem animalizada utilizada por esses teóricos para descrever os mestiços (VIANA, 2007, p. 21-22).

A miscigenação, ainda, era considerada um dos fatores mais degenerativos da população brasileira. Para Nina Rodrigues, mesmo nos mestiços mais disfarçados, naqueles em que o predomínio dos caracteres da raça superior parece definitiva e solidamente firmado, não é impossível revelar-se de um momento para outro o fundo atávico do selvagem (SILVA, 2007).

Conforme Silva (2007, p.45), a ideia de branqueamento da população foi proferida internacionalmente pela primeira vez em 1911, por ocasião do Congresso Universal das Raças, em Londres. Nesse evento, J. B. de Lacerda, delegado do governo brasileiro, defendeu a tese do branqueamento da população brasileira, que, segundo seus cálculos, ocorreria em três gerações.

Paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo a imigração europeia, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de “tornar o país mais claro” (SCHWARCZ, 2001, p. 43, apud SILVA, 2007, p. 45).

No final do século XIX, surge a teoria do branqueamento que pode ser entendida na citação de Skidmore (1989):

(...) um processo evolucionista com o elemento branco triunfando gradualmente. Promovendo a imigração europeia que era favorável por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez da mão-de-obra resultante da eliminação do trabalho escravo. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de branqueamento no Brasil. A imigração europeia traria para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio (SKIDMORE, 1989, p. 40).

Entre 1930 e 1950, período caracterizado pelo nacionalismo brasileiro, a questão racial é subsumida por um discurso que visava a sustentabilidade à mestiçagem como elemento positivo da

identidade. Para Viana, as principais interpretações sobre a mestiçagem entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX oscilaram entre a idéia de um país inviável pela mestiçagem, por um lado e a originalidade brasileira sedimentada sobre a “mistura racial” e tendendo ao branqueamento, por outro. Ora demonizada, ora alçada à condição de viabilizadora de um projeto de nação, pode-se ressaltar que a mestiçagem foi debatida pelos principais intelectuais desse período através da mediação primordial da noção de “raça”, que então reunia aspectos biológicos e sociais na construção de uma visão profundamente hierarquizada sobre a sociedade brasileira (VIANA, 2007, p. 24).

2.2 O mito da democracia racial

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2008, p. 77).

A região Amazônica apresenta peculiaridades populacionais e geográficas / ambientais que a tornam diferente das demais regiões do país.

Dentre os vários mitos regionais um é o da inexistência ou baixa presença de população negra, tal mito se mantém devido em parte a generalizados conceitos étnicos errôneos e principalmente

à baixa produção bibliográfica sobre o tema no contexto regional e a não sistematização e disponibilização de dados até então dispersos, mas que uma vez consolidados mostrarão uma realidade diferente do imaginário popular.

O Movimento Negro, conceitos Antropológicos e Histórico-Sociais bem como o IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA) definem população

NEGRA (Afro-descendente) como sendo a soma dos auto-declarados de cor preta e parda, o que no caso do Amazonas reflete uma inexatidão devido ao fato da evidente origem índio- descendente da maioria dos “pardos” locais, o que não elimina o fato de que mesmo em minoria, significativa parcela dos pardos do Amazonas é Afro-descendente (O que pode e precisa ser determinado utilizando-se de pesquisas e técnicas de estatística populacional, mas até o momento não foi feito com respaldo e rigor científico).

2.3 O papel da escola na verdadeira democracia racial

A escola comprometida com um trabalho educacional contra-hegemônico e antagônico que vai de encontro à consciência de superioridade quanto aos valores da cultura dominante, não pode silenciar-se diante de situações geradoras das desigualdades raciais que via de regra, estigmatizam os afro-descendentes e indígenas, com maior ou menor ênfase, como se estes fossem inferiores. Pelo contrário, sua postura precisa ser de denúncia e combate, problematizando tais questões entre os sujeitos que dela fazem parte. Logo, o seu papel no desenvolvimento das relações humanas, nos estudos e reflexões de conflitos étnico- raciais torna-se cada vez mais importante, pois, em sua cotidianidade travam-se atitudes envolvendo diferentes linguagens, ações, livre arbítrio, valores e crenças que influenciam as relações interpessoais no desenrolar do processo educativo.

3. Procedimentos metodológicos

Foi apresentado estudo de campo com viés bibliográfico, realizado em duas escolas da rede pública da cidade de Manaus, onde foram coletados dados, de forma a gerar embasamento a problemática apresentada; Este estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica exploratória, visando alcançar os objetivos propostos da Lei 10.639/2003, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente, dispõe sobre a obrigatoriedade de incorporação da temática do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica brasileira pública e privada. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras e para apresentar aspectos teóricos da metodologia visando conhecer o atual contexto em que estão inseridas as políticas educacionais, ampliar a diversidade étnico-racial com o intuito de somar avanços para o exercício da cidadania, numa sociedade pluriétnica, formada por afro-descendentes, brancos e índios.

4. O movimento negro na atualidade em Manaus: resultados e discussão

Tabela 1 - Como você enquanto aluno pode romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola, a respeito dos afrodescendentes?

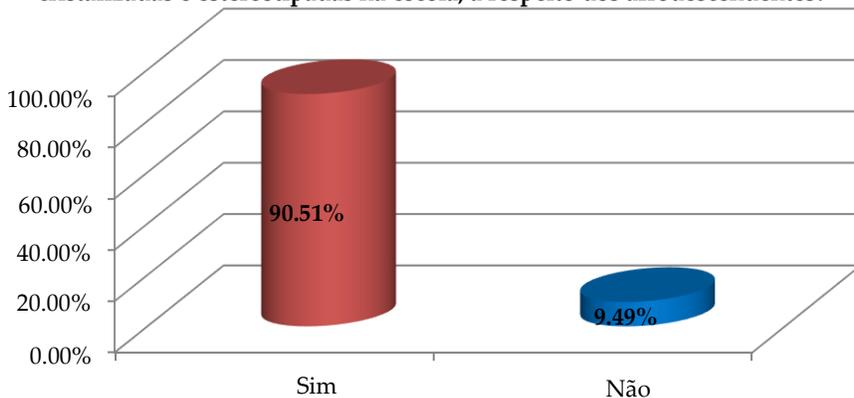
Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	124	90,51%
Não	13	9,49%
Total	137	100%

Fonte: Alcenir Seixas dos Santos. Pesquisa de campo, 2019.

O Gráfico abaixo trata a respeito do conhecimento por parte dos estudantes, acerca dos objetivos da utilização das concepções a respeito dos afrodescendentes. Eles tiveram que optar pelas variáveis sim e não. Perguntas de Investigação: **1-** Como você enquanto aluno pode romper com as concepções já cristalizadas

estereotipadas na escola, a respeito dos afrodescendentes?; 2- De que forma você aluno, participante do processo de transformação na escola podem atuar contra o preconceito racial? e 3- Você como aluno de que forma pode promover a igualdade racial?

Gráfico 1- Como você enquanto aluno pode romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola, a respeito dos afrodescendentes?



Fonte: Alcenir Seixas dos Santos. Pesquisa de campo, 2019.

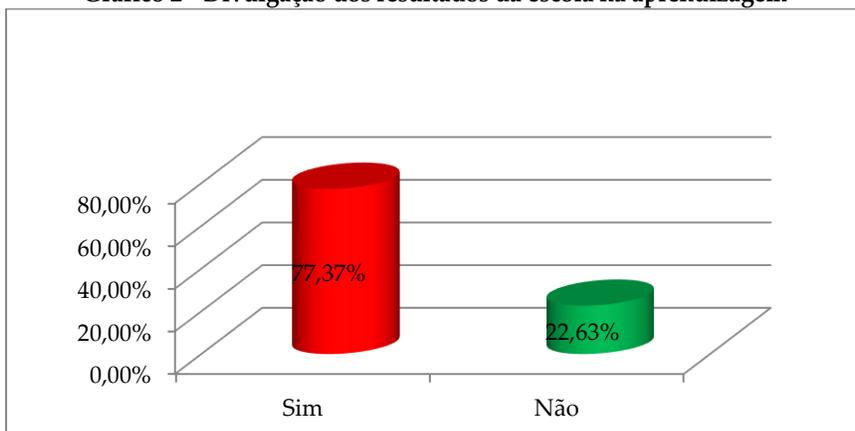
De acordo com o Gráfico I, 90,51% dos alunos são conhecedores dos objetivos de evitar a discriminação racial e 9,49% desconhecem, o que denota uma preocupação das escolas em informar aos estudantes a relevância do tema na aprendizagem.

De acordo com autores favoráveis da defesa da não discriminação na educação, as mesmas apresentam como principal objetivo obter informações úteis, capazes de auxiliarem a melhorar nos rumos da educação pública, identificando o que foi desenvolvido e o que não foi desenvolvido.

O processo de discriminação racial deve ser entendido como uma forma de identificar as falhas para então corrigi-las e caso seja necessário buscar novos rumos para sanar as dificuldades. Partindo desse pressuposto, o processo de aprendizagem com o uso de preconceito racial deve ser socializado, principalmente com quem o mesmo compreenda a necessidade de fazê-la, afinal ele é um dos atores sociais envolvidos. Os objetivos tanto de ensino,

quanto do preconceito racial devem ser definidos com clareza para que o aluno se sinta seguro e também preparado para o ato para saber lidar com as diferenças raciais.

Gráfico 2 - Divulgação dos resultados da escola na aprendizagem



Fonte: Alcenir Seixas dos Santos. Pesquisa de campo, 2019.

Com base no Gráfico II, 77,37% dos alunos pesquisados afirmaram que as unidades educativas divulgam as informações sobre preconceito racial e 22,63% disseram que não divulgam. Apesar da maioria dos educandos terem afirmado que sim, ainda existiu um quantitativo de alunos que não viu a divulgação, ou desconhecem os meios que a escola utilizou para divulgar os resultados.

A socialização das notas, índices, médias e demais indicadores das avaliações da aprendizagem escalar precisam fazer parte da rotina da escola. Os alunos precisam se sentir inseridos no processo para que todos possam refletir sobre o seu desempenho, a partir de espaços de diálogo proporcionados pela instituição escolar. Para Cardoso (2014, 45-46):

Os resultados de tais avaliações podem servir, dentre outros indicadores, como instrumentos a serem considerados ou estabelecidos a partir da discussão coletiva no PPP (Projeto Político Pedagógico), dos padrões de qualidade que a escola pretende alcançar e a partir dos quais direcionam suas metas e definem suas estratégias de atuação [...] a escola não deve se paralisar diante dos mecanismos externos de avaliação, ela tem autonomia

para desenvolver avaliações institucionais ou de aprendizagem voltadas à sua realidade e em concordância com as legislações estaduais e nacionais.

A escola possui meios de disseminar os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, além de envolver toda a comunidade intra e extraescolar como os professores, coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis na apropriação desses resultados. É claro que alguns instrumentos exigem análise e interpretação antes de serem socializados, porém nada que dificulte a ação da escola.

A divulgação dos resultados tanto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), através de kits encaminhados para todas as escolas com informações detalhadas e a disposição dos dados na internet, quanto do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus (SADEM) com a emissão de relatórios, além do sistema próprio de informação, são exemplos de importantes instrumentos de informação para as unidades escolares.

Contudo, Souza e Oliveira (2010), alertam sobre a necessidade de transformar as informações proporcionadas pelas avaliações, em tomada de decisões e ações que visem a melhoria da qualidade da educação.

Não basta tão somente divulgar os resultados, é preciso utilizá-los como elementos de orientação ao trabalho docente desenvolvido nas escolas, e mais especificamente em sala de aula. Afinal, são eles que traduzem o desempenho dos alunos nas provas. E, portanto, os alunos também precisam ter esse entendimento.

Quanto aos conteúdos estudados em sala de aula, os alunos declararam, de acordo com a tabela abaixo que:

Tabela 2 - O professor trabalha os conteúdos das disciplinas enfatizando a questão racial?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	123	89,78%
Não	14	10,22%
Total	137	100%

Fonte: Alcenir Seixas dos Santos. Pesquisa de campo, 2019.

O gráfico destaca as respostas escolhidas pelos estudantes ao serem indagados sobre o trabalho do professor em sala de aula com os conteúdos utilizando a internet.

As inferências sobre questões raciais, podem proporcionar informações detalhadas de parte da realidade educacional brasileira e de cada escola, oferecem a possibilidade de reflexão pedagógica para o contexto escolar.

Nesse sentido, o diagnóstico se ocorre um resultado positivo sobre as questões raciais junto aos alunos, mas possibilidades de análises no fazer pedagógico e na gestão escolar. As unidades escolares poderiam investir na participação ativa da comunidade nesse processo de análise, por isso muitos autores defendem essa temática na instituição escolar.

As abordagens sobre questões raciais exigiram das escolas compromisso em relação aos resultados dos alunos. Em vista disso, adaptaram seus currículos e implementaram ações educativas capazes de contribuir na melhoria dos seus resultados tanto em âmbito nacional, quanto local. Sobre o papel da escola, reflete Luck (2012, 20):

Ela precisa rever e melhorar continuamente o seu currículo, os seus processos educacionais e a forma como se organiza e funciona para oferecer esse trabalho a seus alunos, em acordo com as demandas complexas que vão enfrentar na sociedade.

Para tanto, a escola acaba sendo pressionada a repensar suas práticas educacionais, que perpassa a tarefa do educador em explorar os conteúdos dos programas educacionais em sala de aula, tendo em vista aumentar os seus indicadores frente à sociedade, de acordo com as metas de proficiência estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelo município. Mas, não se pode trabalhar tão somente em prol das metas, a prática do professor deve refletir sobre os processos da avaliação, levando em consideração os avanços, dificuldades e níveis de desempenho dos estudantes, como afirma Freire (1996, p. 71):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele que respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Avaliar se ocorre a divulgação sobre questões raciais, exige reflexão sobre o pensar e agir do professor para a busca de práticas pedagógicas que visem relacionar os resultados das avaliações com o contexto vivenciado em sala de aula em prol da aprendizagem efetiva do aluno.

A avaliação externa existe justamente para diagnosticar amplamente a real situação dos sistemas de ensino, uma necessidade de conhecer em profundidade a real situação das instituições educacionais. Portanto, deveriam ser entendidas como constitutivas da prática pedagógica, assim faria parte do planejamento do professor de forma natural, sem pressões ou exigências da gestão.

A região Amazônica apresenta peculiaridades populacionais e geográficas / ambientais que a tornam diferente das demais regiões do país.

Na realidade educacional brasileira existem muitas negações/omissões no currículo da escola que podem contribuir para a existência da desigualdade racial no contexto escolar. Tal proposição é confirmada nas seguintes palavras: Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de

milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos afrodescendentes quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres.

Além da possibilidade de resistência por parte do professor, também podemos ter outros obstáculos. Existem lacunas na remissão dos conteúdos escolares para se tratar das questões raciais.

A partir de demanda apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Zona Leste – IFAM/CMZL pela sociedade docente do Estado do Amazonas, foi ofertado o curso de especialização em “História da África e Cultura Afro-Brasileira: uma introdução à Lei 10.639/03”, direcionado à formação de professores que atuam nas várias etapas e modalidades da educação básica. A proposta do curso é de capacitar o corpo docente das escolas municipais e estaduais, de modo a aprofundar as possibilidades de abordagem da temática da educação das relações étnico- raciais a partir de um enfoque interdisciplinar. No decorrer da formação, o aprofundamento dos temas discutidos nas disciplinas oferece subsídios para que professores em formação continuada possam elaborar um projeto de intervenção a ser implementado nas escolas onde atuam em torno de alguma dimensão relativa aos conteúdos curriculares.

No âmbito do Estado do Amazonas, não se tem a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos 62 municípios amazonenses, em realizar um Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Esse evento poderia reunir profissionais da educação, gestores de sistemas municipais de educação de vários municípios do estado, pesquisadores, militantes de organizações do Movimento Negro, com o objetivo de disseminar as diretrizes curriculares visando à implementação da Lei 10.639/03. O Fórum se constituiria num espaço de aprofundamento do diálogo com experiências internacionais, bem como de socialização de iniciativas em curso em várias escolas e redes de ensino.

Inicialmente, é preciso reconhecer que os avanços sociais verificados em nosso País, consubstanciados no quadro de mobilidade ascendente de parte da população no decorrer da última década, têm sido responsáveis pela incorporação, no nível superior de ensino, de parte da população que concretamente não encontrava meios de incluir essa aspiração em seus projetos de vida.

A partir dessa referência, é preciso admitir que o trabalho de implementar medidas no sentido de democratizar as relações de trabalho constitui um elemento importante na agenda da gestão da escola, bem como da política educacional, visando à abordagem crítica do tema da diversidade étnico-racial, de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades cujas características não venham a reproduzir hierarquias sociais marcadas historicamente pela divisão racial do trabalho e pela distribuição desigual dos recursos de poder.

Do contrário, pode-se avaliar que a introdução de conteúdos ou a divulgação de materiais pedagógicos que proponham uma leitura não estereotipada acerca da diversidade étnico-racial para as crianças pequenas encontre como limite à aprendizagem as formas objetivas de como se organizam as hierarquias sociais e a distribuição desigual de poder no interior das instituições, sobretudo da escola.

5. Novos desafios

Gonçalves e Silva (2006) destacam que muitas universidades em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação vêm trabalhando na formação de docentes para atender essa nova demanda de diversidade cultural. Entretanto, é cedo ainda para avaliar resultados. Mas mesmo assim, é preciso reconhecer que o alicerce está posto.

A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos têm uma história. Seu surgimento não foi por acaso. Sentimento de inferioridade que muitos ainda possuem, por terem uma ascendência africana ou indígena que lhes dá uma aparência não europeizada dentro dos

padrões “ideais” do que seria a população brasileira, termina por formar uma identidade negativa nessas pessoas, prejudicando sua forma de viver e de construir o mundo (SOUZA, 2006, p. 251 - 252).

O pioneirismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Zona Leste – IFAM/CMZL ao instituir o Curso de Especialização em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira no Estado do Amazonas propiciou a reflexão sobre a história construída pela instituição na formação de gerações de professores e professoras, bem como nos convidou a refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido nesse campo, tendo em vista os desafios que se apresentam para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, é importante destacar que a abordagem do tema na formação inicial de professores possa ser feita de modo a estabelecer um canal aberto de diálogo com as experiências de formação desenvolvidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória de resistência e luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial. A reflexão proposta sobre uma situação de estágio centrada numa das dimensões da educação – das relações étnico-raciais nos mostra que, mesmo que não tenhamos até o momento um locus disciplinar capaz de propor um aprofundamento acerca do tema, encontra-se latente no contexto da sala de aula o tema da educação das relações étnico-raciais. Por essa razão, é importante que estejamos suficientemente capacitados para conduzir esse debate em sala de aula.

O relato de um caso particular tem a pretensão de chamar atenção para uma dimensão do currículo que não é necessariamente objeto de ensino: é vivência no cotidiano de relações marcadas pela distribuição desigual de poder. Entretanto, é preciso reconhecer que há iniciativas sendo tomadas por parte do poder público, de gestores, de coletivos de professores e professoras nos 62 municípios do Amazonas no sentido de profissionalizar as relações de trabalho no âmbito da Educação Infantil, Fundamental e Média.

Referências

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. **Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira**. PENESB 8. Niterói, EDUFF, 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos. Um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. *In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: sujeitos, currículo e culturas. Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOORE, C. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição, SECAD, 2008.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto, quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiróz, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda (org). **Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira**. PENESB 6. Niterói, EDUFF, 2006.

SANCHES, C. A. C. **Gestão Democrática Escolar**, Manaus, Amazonas, Editora BK, 2017.

SANCHES, C. A. C. **Planejamento para a Prática do Ensino Aprendizagem**, Manaus, Amazonas, Editora BK, 2017.

SANCHES, C. A. C. **De Pombal a Amazonino: a verdadeira história dos ciclos**. Manaus, Mimeo, 1998.

SANT'ANA, Antonio Olimpo de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição, SECAD, 2008.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem**: as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

CAPÍTULO 14

A IMAGEM SÊMICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A CULTURA NA RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Junior César Ferreira de Castro

1. Introdução

A educação básica brasileira é um dos alvos das grandes discussões no cenário atual das políticas educacionais frente aos diferentes espaços sociais na formação integral do aluno enquanto indivíduo pensante e crítico. Pensar a escola como ambiente de transformação de um sujeito, historicamente construído, tende-nos a considerar as suas reais necessidades no que diz respeito à estrutura física, os recursos pedagógicos e a mediação do conhecimento. Entretanto, as mesmas políticas educacionais nem sempre chegam às unidades escolares com certa equidade ao levar em consideração as instituições públicas e particulares visto que são ocupados por classes sociais diferentes, e é o papel de mediação do saber pelas vivências de seus estudantes que se estrutura a forma e o conteúdo deste espaço social. Isso demonstra que as características socioculturais de toda uma comunidade se tornam essenciais para qualificar esse dialogismo com o espaço escolar. Quando o olhar e o diálogo se voltam para os centros públicos educacionais de tempo integral, objeto de análise do estudo, principalmente, os das regiões do Cerrado e da Amazônia, a atenção é maior pelo de fato de instigar as interfaces explicativas das práticas educativas com a ideia de acolhimento social construída na memória coletiva da sociedade.

A escola é um desses espaços sociais que permite a mediação da informação capaz de desenvolver o aprendizado, a cultura e a cidadania. Apesar de a família, a igreja e o próprio bairro promoverem estas habilidades através de uma educação não-formal pelo processo de socialização, o de aprender a ser e de viver juntos, é na instituição escolar que se amplia mais as ações da educação integral por ser capaz de consagrar a formação física, intelectual, moral e religiosa com a plena participação cívica dos alunos no aprender a conhecer e, sobretudo, no fazer (NÓVOA, 2009, p. 55-56). É nessa concepção da história, da memória, da cultura e da recontextualização da escola em diferentes espaços sociais pela perspectiva da educação integral que a pesquisa se justifica ao discorrer sobre a configuração da imagem sémica pela integralidade do ensino ao longo de cada época até chegar à implantação da escola de tempo integral como símbolo da acolhida e do desenvolvimento das competências sociocognitivas. Como o nosso objetivo é analisar a construção mnemônica dessa idealização escolar em face as dimensões cognitivas, a problemática busca-se centrar na materialidade e nas significações de como o grupo social, através de sua experiência-consciente, redimensionou a imagem do espaço escolar na formação do indivíduo e para o exercício da cidadania. Além disso, teorizar a configuração da reminiscência como imagem sémica por trazer um campo visual carregado de interpretações histórias e simbólicas que partiram da memória individual sobre a educação integral e levada à memória coletiva com a implantação da escola de tempo integral repleta de experimentações subjetivas e perceptivas de seus sujeitos, permitindo-os trazer da tradição toda essa representação imagética do passado e poder reconfigurá-la na atualidade.

O caminho estabelecido na construção da imagem sémica da escola de tempo integral mostra-se relevante quando compreendemos que o percurso da memória individual e coletiva é instituído com base na experiência-consciente de seu povo e não apenas a mera lembrança ou do esquecimento. O

contato com documentos, fotografias, pinturas, ordenamentos legais e pedagógicos, recursos estes que dão fisicidade a imagem sémica, recupera, pela sensação e percepção, todos os elementos ausentes do passado no presente o que possibilita o ambiente escolar ser visto como um espaço social afetivo e produto da força de trabalho do capitalismo tardio, colocando-o na base figurativa de uma produção mercantilizada com os fins de atender as carências da sociedade. Para entender o percurso do devir da imagem sémica a partir das referências da educação integral, essa investigação é regida pelo viés teórico-filosófico da fenomenologia da percepção com o da história da educação, detendo-se, essencialmente, na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e explicativo baseado nas concepções positivistas, fenomenológicas e marxistas levantadas por Augusto Triviños (1987). Com efeito, discute-se, pelo método indutivo, o instante da criação dessa imagem sémica gestada pelos estímulos exteriores e interiores reconduzidos ao espaço escolar através dos discursos de acolhimento e o do transbordamento da modernidade convocados por António Nóvoa (2006) e José Carlos Libâneo (2014). Essa construção imagética decorre no instante em que a escola necessita de sua emancipação a fim de combater as normas e o poder de dominação das classes burguesas e dos intelectuais, fundamentando-se em Theodor Adorno (1995), Antônio Gramsci (1995) e Anísio Teixeira (2007), além de identificar que é a atividade extraperceptiva que concede a retomada à tradição para se pôr no presente com as novas significações uma vez que, aquilo que está sendo rememorado, a educação de privilégios, se dá pela experiência-consciente na atualidade, conforme assevera Maurice Merleau-Ponty (1999), e a reconfiguração é afirmada pela história com a memória como é mostrado por Maurice Halbwachs (2006), Paul Ricoeur (2007), Jacques Le Goff (2003) e Frances A. Yates (2007).

Trazer a discussão da representação da escola de tempo integral pela memória coletiva da sociedade e a formação da imagem sémica com essa alta carga de significação no cenário

atual faz-nos entender o papel das instituições de ensino frente às intervenções das políticas neoliberais que, cada vez mais, adentram nos espaços escolares pelas pedagogias liberais ao prepararem os indivíduos para o mercado de trabalho. Para entender esse processo, a pesquisa direciona-se, como delimitação temática, ao espaço social da Escola Parque da SQ 308 Sul de Brasília, no Distrito Federal, ao do Colégio Lyceu de Goiânia, em Goiás, e o do Instituto de Educação do Amazonas (IEA), em Manaus, com o intuito de estender a discussão a outras escolas de tempo integral dado que a história, a memória e a cultura de qualquer espaço são transferidos para a edificação imagística do espaço escolar daquela região como a da acolhida e a das dimensões humanísticas por estarem presentes no imaginário da população. A partir daí, busca-se compreender a noção de espaço com Pierre Bourdieu (2010) e das relações das práticas educativas, embasando-se em Bernard Charlot (2013) e Maria da Glória Gohn (2006) no que tange a educação não-formal, informal e a escola como ambiente sociocultural. Por fim, a abordagem filosófico-educacional nos consentem ver e analisar como as perspectivas e as vivências da população interferem na constituição da escola do ontem, do hoje e do amanhã ao procurar sobrepor a imagem da espacialidade afetiva e receptiva das carências da comunidade para aquela que detém de uma concepção democrático-participativa ao defender a transformação ativa, social e cognitiva de seus sujeitos.

2. O dever da imagem sêmica: das dimensões humanísticas ao espaço da acolhida social

Nas últimas décadas do século XXI, a discussão sobre a escola pública de tempo integral no Brasil, especialmente nos espaços das regiões do Cerrado e da Amazônia, vem crescendo no sistema político-educacional e nas próprias instituições quanto à dupla jornada escolar para a mediação das competências humanísticas na formação do aluno pensante, crítico e atuante na sociedade. O que

percebemos, por parte da comunidade, é a aceitação de que estas habilidades apenas seriam possíveis de serem alcançadas no ambiente ao se oferecer as atividades culturais no contraturno uma vez que essa formação está distanciada da realidade das classes mais baixas, levando assim a associação da imagem da escola ao de acolhimento social. A educação integral é a responsável em despertar as dimensões físicas, cognitivas, emocionais e de cidadania a partir da fundamentação de um conjunto de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos, diferentemente, da expressão de tempo integral que está ligada à extensão de turno para reestruturar os valores humanos pelas vivências dos indivíduos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é relevante retomar à tradição e manter o olhar fixo no presente para compreendermos o modo de como o corpo social, através de sua experiência-consciente e das subjetividades, materializa esse modelo de organização escolar a imagem sêmica similar ao do assistencialismo uma vez que, ao voltar no passado pela memória coletiva, a sua representação é associada ao da educação integral instituída no comportamento dos indivíduos com a industrialização e a urbanização advindas de um capitalismo tardio.

A organização da cultura e educação, no início do século XX, teve a forte influência do movimento escolanovista pelo *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova ou A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* que combatia a escola liberal tradicional burguesa com um projeto focado nas necessidades educacionais desse período onde o eixo foi o princípio do indivíduo para a vida social, de um ensino além dos limites das classes a fim de fortalecer a integralidade do discente como um ser humano dotado da concepção de mundo. Mesmo com a transição da referência taylorista-fordista ao da cognitividade, a aprendizagem manteve-se no aprender a fazer e não no aprender a aprender pelo fato de articular uma educação instrumental com sua atenção direcionada aos anseios da população quanto à formação de uma mão de obra qualificada. Ao contrário da Escola Nova, os pensadores como

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro difundiram à filosofia de John Dewey¹ no país por defender a instituição pela prática docente baseada na realidade de seus agentes, capacitando-os a elaborar os próprios conhecimentos, as regras morais e a noção de cidadania que, com essa conjuntura teórico-prática propagada pelos intelectuais, a escola caminhou em direção à difusão conceptualista da educação integral no que diz respeito aos aspectos afetivos, sociais e intelectuais dos aprendizes para o exercício da vida e no mercado de trabalho. Com efeito, criou-se, junto à idealização do ensino, uma imagem do espaço escolar o qual, mesmo detendo das várias dimensões do aprendizado e estando ligadas à intensificação da urbanização e do mercantilismo da época, as práticas da cidadania ficaram envolvidas com as cooperações e exigências do trabalho na indústria que, na visão de Antônio Gramsci (1995), esse poder dominante, na tentativa de permanecer com a sua direção ideológica em perfeita hegemonia, recorre, artificialmente, a força para condicionar a sociedade sob a base coercitiva. Isso quer dizer que as camadas intelectuais acabam por colocar as demais dentro do mesmo grupo de subordinados, permitindo-se a gestação da imagem escolar como o recinto de formação integral em função da produção e do trabalho.

O pensamento da educação integral desse período visava o aspecto moral e ético pela ideologia do sistema de produção, viabilizando a erigir a imagem de uma escola mecanicista alinhada à teoria comportamental ou behaviorista ao invés da educação social onde o aprender estaria mais na figura do professor do que este com os alunos. Essa sistematização educacional, perdurada na primeira metade do século passado, impôs no inconsciente coletivo da população a representação da pedagogia tecnicista que continha uma rede de informações a qual levava a aquisição de práticas como respostas para o mundo trabalho e assim tornava o cidadão ativo. O interessante é à maneira de como essa simbologia imagética foi sendo arquivada na história e na memória visto que essa relação é

¹ Cf. WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010.

resultado da percepção do homem com o meio e, ainda, da experiência pelo real ao criar os dados simbólicos, mnemônicos e estruturais dessa referência de educação. Ao entrar em contato com coisas ou objetos perceptíveis que se remetem ao espaço escolar, a memória configura, pela perspectiva fenomenológica da percepção, uma experiência-consciente carregada de significações que vieram contribuir para o nascimento e associação da educação integral com o da escola de tempo integral na contemporaneidade. Isso significa que, a cada padrão de ensino instituído ao longo da história, o processo gestáltico passou a operar, primariamente, pela natureza da imagem perceptiva e depois aquela produzida pelo homem ao conferir materialidade através de ícones significativos os quais mediam e assimilam os valores socioculturais, econômicos e religiosos aos da qualificação do trabalho.

Se a história para Jacques Le Goff (2003) é reencontrada nas especificidades para nelas compreender os acontecimentos humanos, logo, a progressão dessa memória gerada por meio do inconsciente individual e do coletivo faz com que as novas experiências da educação integral avancem em direção à escolarização de tempo integral pelo arquétipo do recolhimento social até porque a essência da extensão da jornada escolar não está apenas ligada ao desenvolvimento humanístico, mas de um pilar técnico-profissionalizante impulsionado desde a industrialização com o crescimento do comércio até a atualidade. Assim, os indícios da configuração da imagem escolar pela experiência-consciente do grupo social enquanto espaço formativo para o trabalho vem da Era Vargas com a Reforma Capanema de 1940 conhecida por seu conjunto de decretos-leis que ordenou a educação através do ensino primário, do secundário, do normal (Decreto-lei nº. 4.244/1942) e do técnico-profissional (Industrial, Comercial e Agrícola) ao contemplar a aprendizagem de todas as camadas sociais, porém dificultando o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. A predominância pedagógica, de acordo com José Carlos Libâneo (1990), era a da educação de Tendência Tradicional junto à de Tendência Renovada a fim de chegar à Pedagogia Liberal que preparava os discentes a

desempenhar os papéis sociais conforme suas aptidões individuais e das normas vigentes nesta sociedade de classe. Com essa experiência perceptiva, os indivíduos preservaram na memória coletiva um universo escolar que mascarava a divisão de igualdade de oportunidades pelos fundamentos da educação integral para fortalecer a interação do Estado com a sociedade civil. Chama-nos a atenção é a forma de como a imagem perceptiva é dada pela história ao retomar a eficácia do passado no agora para a valoração do ponto de equilíbrio da construção da efetiva identidade escolar que partia do exterior ao interior, ou seja, da educação vivida e imposta com a normatização da política educacional nacional que adentra e formaliza o campo visual do espaço da escola de tempo integral já que,

se a essência da consciência é esquecer seus próprios fenômenos e tornar possível assim a constituição das “coisas” [grifo do autor], este esquecimento não é uma simples ausência, é a ausência de algo que a consciência poderia fazer presente; dito de outra maneira, a consciência só pode esquecer os fenômenos porque também pode lembrá-los, ela só os negligência em benefício das coisas porque eles são o berço das coisas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 92).

A percepção, em contato com esse arquétipo revistado pela leitura historiográfica, torna-se o princípio ativador da qualidade do inconsciente coletivo ao recuperar a visualidade desse espaço escolar enquanto presente de um passado e de representação de realidades. Ao ativarmos a recuperação desse campo visual, o qual passaremos agora a denominá-la de imagem sêmica em razão de proporcionar uma carga de significação da história no hoje, a de um ensino voltado à sociedade mercadológica e de agregar à aprendizagem a mão de obra, a memória, ao recuperá-lo, deixa o seu estado latente, o de meras lembranças ou esquecimentos, para transfigurar ou se materializar, visivelmente, na forma de escrituras e pinturas haja visto que estes signos icônicos representam então a coisa rememorada por suas semelhanças. Para Paul Ricoeur (2007, p. 423), o esquecimento é a consciência de tudo aquilo que foi experimentado, e é nesse efeito dialógico do passado com o presente, o da escola e de sua concepção de educação integral

formulada pelo vir-a-ser do tempo histórico por meio das fases documentais dos arquivos e dos espaços sociais habitados, que a imagem sémica vai se definindo pelas experiências vivenciadas e simbolizadas por ícones visuais como as fotografias. Desse modo, tudo aquilo que está sendo rememorado da coisa ausente surge enquanto vivência, afastando de qualquer lembrança ou intuição porque o esquecido adquiriu fisicidade por meio de um corpo material. Os fatos históricos, que visavam o ensino alinhado à realidade moral, ao civismo e responsabilidades dos sujeitos fundamentados na educação integral de uma escola mais elitizada do que pública, são recuperados como ações presentes por construtos sociais que permitem criar a questão identitária propensa não somente a intelectualidade ou conhecimento dos sujeitos e sim a produtividade econômica do mercado.

Com a fundação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), a partir da década de cinquenta por Anísio Teixeira em Salvador na Bahia, mesmo implantado o primeiro modelo de escolarização de tempo integral, a comunidade ainda continuou a conceituá-la pela educação integral onde o objetivo era resgatar a qualidade do ensino com a escola-classe e a escola-parque que dispunha a formação humanística pela integração das atividades intelectuais e/ou técnico-profissionalizantes através da arte, cultura, jogos e recreação. Na região do Cerrado brasileiro, o Centro de Educação Elementar (CEE), de Brasília, Distrito Federal, idealizado pelo mesmo educador, trouxe essa experiência de escolarização, mas a imagem sémica de um espaço escolar elitizado foi conservado, e o acesso às classes desfavorecidas era reduzido apenas com a função de acolher os filhos dos operários dos acampamentos instalados nas quadras em construção:

**Imagem 01 - Construção da Escola
Parque – Brasília**



Fonte: Cadernos RCC, 2020, p. 204.

**Imagem 02: Entrega da Escola
Parque em 1960.**



Fonte: Cadernos RCC, 2020, p. 204.

A revisitação ao patrimônio educativo, o qual se encontra corporificado na visualidade fotográfica carregada de significação histórica, viabiliza a recuperação da temporalidade e da espacialidade do ontem no hoje pela memória coletiva da sociedade. Na concepção de Bourdieu (2010, p. 48), a construção de qualquer espaço não ocorre de maneira natural, mas sim dada no decorrer da compreensão relacional do indivíduo com o mundo social até porque, ao olharmos esse campo visual perceptível e da história das imagens acima, identificamos que esse ambiente escolar, apesar de ser atribuído a uma elite, acolhia os filhos da classe operária que trabalham na construção das quadras do Distrito Federal. A materialização desta significação, entendida aqui como a imagem sêmica, é sucedida pela proposta ricoueriana da tríplice mimética uma vez que, ao estar diante de objetos ou coisas ligadas a esse legado escolar, o indivíduo é capaz de recuperar as experiências vividas daquela época por meio da pré-configuração do “ser-por-vir, tendo-se sido e tornar-se presente²”, consubstanciando-a em esquematismos caracterizados dos elementos culturais dessa tradição com o ato configurante representado por esses meios físicos como os das fotografias; e, por último, há a reconfiguração através dessa situação imagética onde o sujeito mobiliza e traz a leitura e significação daquela educação

² Cf. RICOEUR, 1994, p. 98.

de classes para dentro do espaço escolar atual. Quanto à fisicalidade da imagem sêmica e dessa rede de informações elencadas pelos atos configurantes, os documentos históricos também são formas materiais que outorgam o símbolo da acolhida social na integralidade do ensino:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, LDB, 2005, p. 18).

Meta 21 - Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, PNE I, 2001, p. 21).

META 6- oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, PNE II, 2014, p. 28).

O dever da imagem sêmica em um espaço de valores da aprendizagem das habilidades cognitivas e socioafetivas para o exercício de sua cidadania veio efetivar na ideação da política pública nacional. No entanto, mesmo com o novo ordenamento educacional, a sociedade retoma a ideia conceptualista de educação integral redimensionada às questões capitalistas e assimilam a este padrão de escola onde o objetivo do Estado é de atender aos anseios da população quanto ao emprego, oferecendo assim uma escola imediata em que a jornada escolar estava direcionada ao acolher dos filhos dos trabalhadores sem a preocupação se o ensino e aprendizagem estavam ou não correlacionado com a dimensão intelectual, física, emocional e cultural do aluno. Com efeito, essa imagem do espaço escolar é recuperada pelo grupo social ao formular, por meio da experiência-consciente, a existência desse passado no presente o qual ainda está abastecido das vivências ou da concepção de um lugar que atendia as pessoas mais vulneráveis. Isso nos mostra que o ausente vivido é representado por essas

formas designáveis ou de delineamentos materiais decifrados pela possibilidade sêmica imagética da memória individual e coletiva. Assim como Paul Ricoeur, ao asseverar a reminiscência como resultado da memória coletiva e fruto de uma base narrativa historiográfica, Frances Yates (2007, p. 40-41) diz que a imagem resgatada dos fatos históricos se reconfiguram pelas palavras, pois é no discurso retórico dos signos visuais verbais e não verbais que está a fisicidade de toda imagem sêmica. É na escrita do ordenamento oficial do Projeto Político Pedagógico que se realiza a conjuntura oratória da imagem escolar centrada ora em um espaço de atendimento social ora do saber mútuo. Portanto, a valorização da educação integral como possibilidade de formação do cidadão fundida à noção de tempo integral sofre distorções conceituais por parte da sociedade que ainda encara a escola como um lugar de privilégios e não de emancipação, um espaço de garantia, defesa e de desenvolvimento para além da dimensão intelectual.

Com o advento da contemporaneidade e o seu processo de globalização, o conceito de cognitividade pela educação integral sofreu várias interferências das questões sociopolíticas e econômicas nos aspectos culturais o que levou a expandir à ideia objetivada de escola de tempo integral ligada a de produto mercantil ou dos meios de produção. Neste caso, a imagem sêmica, engendrada a partir indústria cultural e dos ethos sociais, não oferece a imagem de si viabilizada por uma subjetividade emancipativa e autônoma do ser humano, mas, segundo Theodor Adorno (2000), da adoção da semiformação onde o papel da educação se direciona, de certo modo, na construção da moral do capitalismo tardio e não na conversão, totalmente, da idealização de um espaço em que os indivíduos possam se reconhecer pela alteridade ou na pessoa do outro dentro das conjunturas dualísticas do sujeito com o espaço escolar rememorado e das suas condições emancipatórias por meio da visão crítica e reflexiva. Logo, se escola permanecer com essa ideia imposta em decorrência da resistência do Estado e da sociedade por acolher as ordens sociais ditadas por aquele, a representação imagética de ser o espaço emancipatório

dos novos valores humanísticos pode se distanciar cada vez da realidade de seus sujeitos. Essa imagem, visível e visualmente erigida na experiência-consciente da coletividade, não pode afastar as dimensões da educação integral do ensino e aprendizagem associada as vivências das crianças e dos jovens até porque, se estão sob a moralização regulamentada pelas divisões sociais conforme assegura Bernard Charlot (2013, p. 255-278), a escola precisa aspirar a formação integral de seus alunos nos mais variados âmbitos da educação formal onde o conteúdo curricular seja demarcado pela proposta humanitária, bem como da informal ao levar esse processo para a socialização e, ainda, a da não formal pelo predomínio da pedagogia freiriana em valorizar o conhecimento de mundo dentro desse espaço o que conduz a imagem sêmica a ter nova significação de educação para a humanidade.

Nesse ponto do estudo, é importante salientar que essa imagem sêmica, advinda da fusão conceito de educação integral ao de escola de tempo integral como espaço de acolhimento, de preparação ao trabalho e o da promoção do saber, é idealizada no hoje quando a experiência-consciente dos sujeitos configuram nessa representação imagética as suas percepções sobre a exterioridade e as levam para interioridade da escola, devolvendo-as ao grupo, visivelmente, percebida ora com a preparação de uma mão de obra qualificada ora pela prática da cidadania. A inversão neste fluxo do conhecimento, a da consubstanciação da imagem decorrente do meio exterior para o interior, de deter de um espaço de socialização que compense à necessidade de todos, ocorre com o discurso do transbordamento que, na visão de Antônio Nóvoa (2009), a instituição de ensino, invés de construir a visualidade da imagem de si por uma escola do futuro presente é, na verdade, a do passado presente ao continuar sobre o efeito e o êxito econômico global. Desse modo, dispersa-se do principal protagonismo, o da dimensão cognitiva, crítica e reflexiva, para compensar as carências da população quanto ao desenvolvimento econômico da família e do Estado uma vez que a própria contemporaneidade elucida essa imagem sêmica pela atividade extraperceptiva dos indivíduos ao

manter essa relação da escola com outros espaços sociais de educação informal e não formal. Com isso, ao ser convocada do passado com toda a sua carga informacional, a imagem ultrapassa à condição de memória individual e atinge a da memória coletiva em detrimento do tempo e do espaço, totalmente, significativo por exigir não apenas a ideia de escola como produto mercantilizado para a ação socioeducativa, porém uma esfera social que reproduz as potencialidades do ser humano.

Sob essa perspectiva, a imagem sémica revela-nos que esse jogo simbólico do passado recuperado no agora advém dos quadros sociais da memória e são tijolos que edificam a visão individual subjetiva da experiência humana na objetivação dessa percepção coletiva da ideia de acolhimento imposta pelos padrões e convenções sociais. Maurice Halbwachs (2006, p. 39) reconhece que essa reconstrução pode ser realizada mediante as noções comuns que estão em nosso espírito ou na experiência-consciente de toda a sociedade. Assim, quando rememoramos o espaço da escola de tempo integral pela memória individual, ele passa a ser incluso no aspecto macrocosmo da memória coletiva haja visto que as vivências retomadas por cada indivíduo são instrumentos da construção da imagem sémica. Ao vinculá-lo à noção de acolhida social, é-lhe conferido toda essa significação concentrada no discurso do transbordamento pelo fato de a sua própria política educacional de educação integral se estender às devidas missões dos programas assistencialistas para serem repassadas à comunidade como escola emancipada a partir de uma sociedade educativa e harmonizada. Essa carga informacional contida na elucidação da imagem sémica é capturada pelo homem nas mais diversas formas materiais repletas de significações contextuais de cada época como nas seguintes imagens:

<p>Imagem 02: Instituto de Educação do Amazonas (IEA)</p>	<p>Imagem 03: Lyceu de Goiânia nos anos de 1980.</p>
	
<p>Fonte: IEA em 1940 - Divulgação/SEC.</p>	<p>Fonte: O popular/Foto Wagnas Cabral.</p>

Diante da materialidade visual dos institutos educacionais acima, a percepção, por meio de nossa atividade extraperceptiva, resgata a imagem sêmica da educação integral enquanto reminiscência da identidade dos indivíduos, do Estado e da sociedade dessa época uma vez que está gestada nesses espaços escolares. Como Maurice Halbwachs, Michel Pollak (1992) diz que essa imagem parte da memória individual para a coletiva enquanto a autoimagem de si e dos outros até porque a imagem do Instituto de Educação do Amazonas formada pela experiência-consciente, de ser um ambiente técnico de formação para o exercício do magistério e de detentor da integralidade das dimensões humanísticas, é transladada a contemporaneidade pelo caráter relacional da memória com a questão identitária da sociedade que, ao ser associada a escola de tempo integral pela noção de extensão de turno implantada desde de 2009, os construtos sociais reinterpretaram o processo imagístico aos interesses e preocupações da população. Quanto ao processo de reinterpretação, podemos recuperar, ao ver a fotografia do Colégio Lyceu de Goiás, mais tarde chamado de Lyceu de Goiânia devido à transferência para este município em 1938, a imagem sêmica de um espaço escolar elitizado destinado à formação de uma intelectualidade que idealizasse todas as realizações sociopolíticas e econômicas do Estado. Todavia, o ensino, mesmo direcionado à classe mais favorecida, formava, na concepção de

Antônio Gramsci, os intelectuais funcionais que lutavam para sobrepujar o próprio poder dominante. Com o seu devir em Centro de Ensino em Período Integral na pós-modernidade, nota-se a resistência em manter a imagem de um espaço escolar elitizado e de expressão da moral modernizante do capitalismo onde o acesso se dá por uma classe média, levando a imagem sémica da educação integral a ser caracterizada subjetiva e, objetivamente, na ordenação dos valores humanistas baseado também na função assistencialista uma vez que, ao adotar esse modelo de escola acompanhado por todo o ordenamento pedagógico sob as normativas da jornada dupla de turno, a significação da força do trabalho é retomada pela memória coletiva. Com efeito, a afirmação do passado do presente, materializando o ausente pela atividade extraperceptiva, faz com que a lembrança deixa o seu estado latente para então assumir a qualidade de imagem sémica ao se colocar como fenômeno observado dessa nova realidade de escola de tempo integral que, no pensamento bergsoniano³, acontece pela rememoração dinâmica e não estática sobre o percebido. Portanto, a existência e a identidade dessas escolas são consubstanciadas também na materialidade de sua unidade física chamada de corpo que, por sua vez, é entendido e referenciado pelo espaço escolar. Em seguida, a continuidade do tempo através da história se torna a força motriz da erudição da reminiscência que se realiza com o sentimento do grupo social que repassa a sua identidade coletiva a imagem sémica.

A transformação do espaço escolar elitizado para o de ensino de tempo integral é por si o discurso de transbordamento. O fato da educação ser direcionada a um grupo de intelectuais e de um poder dominante e, em seguida, reinterpreta-la pela carga significativa do acolhimento, oferecendo as condições sociais e culturais de que as famílias necessitam é a imagem sémica da escola de tempo integral no hoje. Esse ambiente é emoldurado como um lugar de divisão de classes, e é na experiência vivida registrada por documentos históricos, testemunhos, registros e fotografias, como

³ Cf. BERGSON, 1999.

mostramos anteriormente, que se evidencia a fisicidade dessa construção imagética. Theodor Adorno (1995) diz que esse problema da educação reside no distanciamento de sua grande finalidade, a de promover o domínio do saber pelo conhecimento humanístico da educação emancipadora mediada então pela capacidade crítica dos sujeitos, para estar à serviço da indústria cultural e de colocá-la como mero produto de massa. O que percebemos é a clara cultuação massificada da escola de tempo integral por um universo físico assistencialista onde a história, os espaços culturais e as políticas educacionais ditam todas as coordenadas sociais de sua configuração. As crenças, os valores e a visão de mundo da população agregados a esse espaço escolar tornam-se os princípios de significação ou expressões simbólicas que expressam essa imagem materializada e de definir a totalidade social da escola pelo aspecto da acolhida.

Aos olhos da contemporaneidade, esse modelo de educação passou a ser delineado por um espaço de acolhimento social que capacita o aluno para a prática da cidadania com base nas vivências individuais e no plano coletivo da sociedade. A construção representativa da imagem sémica é dada também naquilo que Pierre Bourdieu (1990) nomeia de poder simbólico em razão do grupo social fazer dessa imagem a sua realidade provida de concepção lógica, homogênea e aceitável pela comunidade através de instrumentos de conhecimento e comunicação. Elementos estes que tornam possíveis esse consenso de contribuir na reprodução da ordem social já que as ferramentas de cultura colocam o mesmo ambiente escolar, que oferta o desenvolvimento dos sujeitos pelas dimensões cognitivas e socioafetivas, dentro do campo da divisão e da dominação de poder. No entanto, a escola resiste em arquitetar a imagem de um espaço como instrumento do saber e da cultura ao ser inserida numa sociedade educativa, totalmente harmonizada, e de levarem os indivíduos a amplificarem suas posições ideológicas pelo pensamento reflexivo e construídos com a educação integral. Logo, é evidente que uma maior jornada escolar amplia o domínio científico, o artístico e o cultural dos indivíduos, e essa imagem

sêmica não pode ser escurecida pela concepção neoliberal em limitar as capacidades individuais e coletivas de seu grupo social. A escola, a sociedade e o Estado são espaços sociais responsáveis pela projeção imagética da identidade assistencialista e das práticas potencializadas. Portanto, essa imagem sêmica da educação integral é fruto da atividade extraperceptiva de toda a coletividade e, ao ser reinterpretada na figura da escola de tempo integral, a ideia de espaço de acolhida é retomada com as experiências vividas de cada indivíduo, mas que, sincronicamente, luta contra os vieses liberais e ideológicos do capitalismo para não se afastar dos princípios da formação humanística de seus sujeitos.

3. Considerações Finais

Retomar os princípios de educação integral ao longo da história é de extrema relevância para entender à maneira de como a sociedade veio configurando a imagem sêmica da escola de tempo integral quanto ao processo de desenvolvimento dos aspectos sociais e cognitivos dos alunos frente às interferências do capitalismo liberal. Voltar à tradição para pensar na instituição no contexto atual só foi possível pela relação existente entre o tempo histórico e a memória os quais nos permitem arquitetar a percepção das coisas ausentes como experiência-consciente de toda a comunidade, configurando, ao longo das épocas, a imagem do espaço escolar enquanto o lugar mais de formação técnica para o trabalho do que de dimensões intelectualidade. Vários outros fatores, como os de ordem política e socioeconômica, contribuem no fortalecimento e a expansão deste pensamento, pois a população caminha, segundo Antônio Gramsci (1995), em direção à educação de estrutura ideológica mercantilista ao difundir, principalmente, quando se vê no hoje a difusão do projeto de escola assistencialista onde as práticas educativas se voltam para a preparação de seus discentes a uma mão de obra qualificada e não oferecendo um ensino e uma aprendizagem que estejam, realmente, centrados na formação cognitiva e de cidadania.

É na perspectiva dialógica da sociedade civil com as políticas públicas educacionais que a imagem sémica é instaurada pelo tempo histórico carregada de significações. Ao recuperar o passado da educação integral e, posteriormente, a presença desta na escola de tempo integral, o espaço escolar resgatado não se torna uma mera lembrança e sim a representação reconfigurada dessas experiências nas vivências atuais, corporificando-as em imagens formadas por meio de fotografias, ordenamentos legais e documentos históricos que retratam o exercício intelectual dos dominantes e a força do trabalho dos dominados. Isso nos mostra que essa relação dualística gerou a ideia de acolhimento social na escola contemporânea, porque, com a modernização e a tendência de fundar os seus próprios círculos de cultura, o conceito de divisão de classes foi acentuado e transferido para essas instituições de ensino. Para Anísio Teixeira (2007), essa concepção veio do dualismo filosófico estabelecido entre cultura e trabalho que, ao nosso olhar, ainda persiste ao evidenciar a sua imagem sémica uma vez que o comportamento da população é sempre de colocar no mesmo plano de significação a educação integral e a expressão de tempo integral, encarando o ambiente escolar não como privilégio ou recinto da intelectualidade, mas de suprir as carências e diversidades sociais do sistema da escola neoliberal.

À medida que os sujeitos, historicamente construídos na e para a sociedade, rememoram e reafirmam a imagem do espaço escolar pela experiência-consciente da memória coletiva como gênese dessa atividade extraperceptiva materializada através do campo perceptivo-visual dos depoimentos, da pintura, dos registros escritos e fotográficos, a prática reminescente alcança os limites da subjetividade que se entrelaçam com o universo simbólico social pela vivência dos indivíduos ao retomar o ausente-presente com alta carga de significação. É nesse instante que a imagem sémica se consolida na memória coletiva, permitindo que a comunidade edifique a presença dos significados inerentes ao assistencialismo no ensino e na aprendizagem. Assim, o que fica evidente nessa investigação científica, firmada entre

fenomenologia e educação, é a teoria da imagem da experiência-consciente e perceptiva da escola de tempo integral ligada à ideia de acolhimento em decorrência da significatividade relacional trazida da cultura e de todo o sistema socioeconômico e político-educacional de cada período histórico, de colocar a escola ao mesmo tempo como o espaço da prática humana transformadora para o mercado capitalista globalizado e enquanto o local de formação e desenvolvimento intelectual.

Com foco na aprendizagem, o modelo de instituição de ensino do hoje passou a adquirir à condição imagética da demanda imediata da classe trabalhadora e de articular a vida cotidiana do aluno ao conteúdo a partir das exigências da contemporaneidade que reivindicam o ambiente escolar de transformação social e cognitiva. Diante do exposto, fica claro que a representação imagética da escola de tempo integral pela força do trabalho e da mediação do conhecimento instituída no imaginário das pessoas, detém de uma imagem sémica configurada nos referentes do passado e agora se encontram no presente ao promover a defesa da liberdade de um espaço da educação que busca transformar os indivíduos em sujeitos autônomos, reflexivos, críticos e criativos para as mudanças do mundo através do saber e da formação humana.

Referências

ADORNO, Theodor. Educação – para quê? *In: Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 139-154.

AZEVEDO, Fernando de. et. al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília: 2007.

BRASIL. Governo do Distrito Federal. As escolas pioneiras de Brasília 1957-1960. In: **Revista Cadernos RCC**, v. 7, n. 1, março 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 01, p. 01, 26. jun. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GRAMSCI, Antônio. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 117-160.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Revista**

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA V. M. L. (Org). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A escola e a cidadania: apontamentos incômodos. *In*: **Congresso e Cidadania**. Sistema Integrado de Bibliotecas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4811>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS: INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOMINICANAS DE MONTEILS NA AMAZÔNIA¹

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida

1. Introdução

O propósito deste artigo é apresentar, historicamente, a trajetória, a presença e a atuação da missão dominicana-anastasiana, a partir de suas instituições escolares, em distintos espaços da Amazônia brasileira ao longo do século XX.

Sabe-se que a História da Educação brasileira confunde-se com a História da Educação católica no país (MOURA, 2000). Educação e missão são dois termos que sempre estiveram imbricados no decorrer da História do Brasil. Desde os primórdios da colonização portuguesa, os princípios de evangelização e de fortalecimento da cristandade católica nortearam a educação implementada aqui. Estado e Igreja, por longos anos, foram aliados no processo educacional colonial, arregimentado pelo Padroado².

¹ Este artigo foi publicado na Revista Humanidades e Inovação v.7, n.15-2020.

² Forma típica de compromisso entre a Igreja de Toma e o governo de Portugal. Unindo os títulos de grão-mestre das ordens religiosas aos diretos políticos de realeza, os monarcas portugueses passaram a exercer ao mesmo tempo o governo civil e religioso, principalmente nas colônias e domínios de Portugal. De fato, por concessão da Santa Sé, o título de grão-mestre conferia aos reis de Portugal também o regime espiritual [...] Os negócios eclesiásticos da colônia estiveram inteiramente nas mãos do Rei, que deles se ocupava através do departamento de sua administração, a Mesa da Consciência e Ordens. Mas a Igreja de Roma exerceu sobre eles uma influência indireta e decisiva através da preponderância de que gozou por muito tempo na corte portuguesa [...] (HORNAERT *et all.*, 2008, p. 163 e 168)

Para cumprir sua missão, no entanto, a Igreja Católica na colônia portuguesa contou com o auxílio das ordens e congregações³ religiosas, uma vez que o clero secular, sob a coordenação do bispado de Lisboa, era insuficiente para atender as necessidades da terra nascente. As ordens e congregações religiosas, imbuídas de um espírito missionário, contavam com um número maior de membros para atender, catequizar e educar.

Assim, o relevante desempenho da Igreja Católica na História da Educação brasileira só foi possível em virtude da ação dessas ordens e congregações (MOURA, 2000). Desta forma, primeiramente com franciscanos - os primeiros religiosos a chegarem no Brasil juntamente com as naus de Cabral -, depois com os jesuítas - especificamente entre 1549 e 1759, período em que oficializou-se a Educação Católica e a catequização no Brasil - e outras ordens religiosas como beneditinos, mercedários e carmelitas (HORNAERT *et all*, 2008). Todas elas, sob o signo da espada e da cruz, fizeram ecoar nas terras de Santa Cruz o “Ide e anunciai” do evangelho tanto aos povos autóctones como aos colonos e seus filhos, e lançar as bases de um processo educativo.

As ordens e congregações religiosas no Brasil, ao longo dos séculos, deixaram a impressão de seus carismas nos projetos educativos que alavancaram. A partir de 1759, com a política implementada pelo Marquês de Pombal, houve restrições para suas atuações no território brasileiro a partir de um conjunto de leis e decretos que reduziu as atividades dos religiosos. Conventos, colégios e províncias foram suprimidos e um ínfimo número de religiosos, insuficiente para o atendimento espiritual e educacional, permaneceu na colônia brasileira (HORNAERT *et all*, 2008).

³ Ordens e congregações religiosas constituem, na História do catolicismo, grupos de homens ou mulheres que fazem votos solenes de pobreza, obediência e castidade. Buscam viver, em pequenas comunidades, o espírito cristão a partir de uma determinada regra, escolhida pelo fundador, de constituições próprias, pois apesar de submissas à liderança da Igreja Católica, são autônomas em sua administração e de um carisma específico que pode ter cunho unicamente religioso ou também social (LAGE, 2016)

Ressalta-se que até o século XIX houve o predomínio no Brasil de ordens e congregações masculinas. A vida religiosa feminina no período colonial restringia-se à vida monástica de clausura destinada “às mulheres brancas e ricas” ou aos recolhimentos, “onde se seguia um tipo de vida menos formal destinado às mulheres pobres, negras e mulatas” (GARCIA, 2006, p. 21).

Entre o final do século XIX e até os idos 1950 um significativo número de congregações religiosas, especialmente femininas, estabeleceram-se no Brasil e fizeram do país um grande campo de missão católica, estrategicamente na área educacional. Para Águeda Bittencourt,

Compreender como foi possível a ocorrência de um tempo marcado pela forte presença de congregações católicas na sociedade brasileira, justamente quando da organização do Estado republicano e da expansão do pensamento liberal, implica em relacionar os três fatores que constituem o cenário nacional e internacional da época: a expulsão de religiosos das atividades sociais então assumidas pelos Estados em processo de laicização na Europa, especialmente na França e na Itália; o projeto católico para a América Latina, implementado a partir de Leão XIII (1878-1903); e as demandas do episcopado para realizar a reforma do catolicismo local, associadas às demandas da própria sociedade brasileira, carente de expertises no campo social e educacional (BITENCOURT, 2017, p. 37).

O processo de laicização do ensino, implementação das políticas liberais e os infundáveis questionamentos à tradição católica e à unidade entre Estado e Igreja provocaram perseguição e retaliação às congregações católicas em países extremamente católicos, como a França. Obrigadas a se reinventar, uma das soluções foi a migração de congregações para outras localidades. O continente americano foi o território favorito para a continuidade dos trabalhos destes institutos – e o Brasil, especialmente.

O orbe católico vivenciou durante o século XIX dois pontificados importantes: o de Gregório XVI (1831-1846) e o de Pio IX (1846-1878). Estes dois papas, a partir de suas encíclicas, condenaram veementemente a modernidade, o liberalismo, o progresso e o capitalismo, intensificados naquele século. Tiveram

uma enérgica reação à laicização do ensino e assumiram a defesa das escolas, do pensamento e da doutrina católicos, tendo em vista o influxo da progressiva laicização da sociedade. As encíclicas publicadas por estes dois papas forneceram elementos para um projeto de reforma da Igreja Católica diante da perda de seus espaços e de seu reconhecimento junto à sociedade e ao poder público, principalmente nas nações europeias. Este projeto ficou conhecido como “projeto romanizador”⁴ que, atrelado ao pensamento ultramontano, ganhou forças com a chegada de Leão XIII (1878-1903) ao trono papal. O fio condutor deste projeto era o fortalecimento da unidade, da doutrina, dos dogmas, dos princípios e da educação católica, que passou a contar com ações mais incisivas propostas por Leão XIII e repercutiu na Igreja da América Latina e do Brasil.

Neste contexto, celebrou-se em Roma, em 1899, o Concílio Plenário Latino Americano convocado por Leão XIII. A reunião do episcopado latino-americano contou com a participação efetiva de 57 bispos dos diversos países latinos e resultou em diversas atas, 998 decretos e 961 notas explicativas, fundamentadas na doutrina e na tradição católica, representativos de toda a compreensão da ação da Igreja no continente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX (KLAUCK, 2013).

⁴ O projeto romanizador buscava inserir a estrutura hierárquica da Igreja Católica na estrutura burocrática da Santa Sé, principalmente nos países que viviam o Padroado régio ou buscavam a formação de uma Igreja Nacional. Surgiu como uma reação à modernidade do mundo e como um direcionamento político desenvolvido pela Igreja, caracterizada pela centralização romana, ou seja, um fechamento sobre si mesma, uma abdicação do contato com o mundo moderno. Repleto de ideias ultramontanas que defendiam o pleno poder papal, passou a ser referência para os católicos de vários países, mesmo que denotasse um distanciamento dos interesses políticos e culturais. No Brasil, resultou numa *clericalização* e *sacramentalização* das práticas religiosas católicas, substituindo a laicidade e o espírito festeiro, regalista e devocional que caracterizava o catolicismo brasileiro até a inserção deste movimento que iniciou-se no século XIX e que, no Brasil, se fortaleceu a partir de 1890 com o fim do padroado (cf. RIGOLO FILHO, 2006; MANOEL 2008; MICELLI, 2009; AQUINO, 2012).

O documento final do Concílio dedicou o Título IX à Educação, e nele apresentou três capítulos que tratam das escolas primárias, do decreto 673 ao 685, do ensino secundário, do decreto 686 a 691 e do ensino superior, do decreto 692 ao 697, totalizando 24 decretos. Um dos destaques encontrados nestes decretos do Concílio, como uma importante ação na visão dos bispos, trata-se do incentivo à vinda e instalação de *“diversas congregaciones de las que en tanta partes del mundo se dedican com tanto provecho a la ensiñanza”* (IGREJA CATÓLICA, 2006) para promover a educação da juventude e a sua formação nos princípios do catolicismo.

Assim, a elite eclesiástica brasileira (MICELLI, 2009), alinhada ao Concílio Plenário Latino Americano, elaborou a Carta Pastoral de 1900. Nela, entre outras ações, favoreceu a expansão das congregações religiosas femininas e suas instituições escolares em todo o Brasil como meio para a disseminação do ideário de ressacralização e recatolização da sociedade por meio da educação. As congregações religiosas educadoras de origem europeia então passaram a assumir o campo educacional em muitas dioceses brasileiras. Assim, ocuparam espaços próprios de um Estado republicano incapaz de prover a demanda por escolas para todos, de maneira especial para o sexo feminino, como revelam as pesquisas e trabalhos de AZZI (1983), MOURA (2000), LEONARDI (2010), ROUX (2014), BITTENCOURT (2017) entre outros.

De tal modo,

[...] a Igreja injetou, no Brasil, um relevante volume de seus quadros, não apenas pela imigração de congregações novas, mas também pela chegada de religiosos ligados às ordens antigas, já estabelecidas no País desde os tempos da Colônia. E vindos não somente da França e da Itália, mas de distintos países europeus. Os interesses da Igreja, fragilizada na Europa e em processo de legitimação de uma política centralizada em Roma, fizeram-na considerar a América Latina como um espaço de forte investimento (BITTENCOURT, 2017, p. 37-38).

É nesse contexto que a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils se insere. Sua filosofia educacional é expressa na missionariedade das religiosas no Brasil

desde 1885, especialmente no longínquo, esquecido e desassistido sertão do antigo norte de Goiás, sul e sudeste do Pará. A missão religiosa materializada nas instituições escolares dominicanas-anastasianas instaladas, especificamente, na região Amazônica ao longo do século XX constitui o objeto deste trabalho.

Este artigo configura-se como contribuição à produção historiográfica da Educação na região Amazônia, especificamente no sertão do antigo norte de Goiás, sul e sudeste do Pará, a partir de seu vínculo à pesquisa em desenvolvimento no doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE PUC/GO). Mais particularmente, vincula-se ao diretório/grupo de pesquisa “Educação, história, memória e culturas em diferentes espaços sociais”, que propõe produzir e organizar estudos e pesquisas sobre a história social e cultural da educação em seus diferentes níveis, processos, modalidades e espaços.

Sabe-se que “refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (COLARES, 2011, p. 189), e que seu espaço está em constante construção. Desta forma, o espaço amazônico do qual este artigo se ocupa limita-se aos estados do Tocantins e do Pará, especificamente às cidades de Porto Nacional (TO), Conceição do Araguaia (PA), Marabá (PA) e Belém (PA). Essas são localidades onde a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils estabeleceram instituições escolares numa temporalidade entre 1902 a 1952.

De cunho bibliográfico e documental, o *corpus* deste trabalho é pautado nos fundamentos teórico-metodológicos da História Cultural que descortina uma pluralidade de objetos, abordagens e métodos que vem sendo utilizada por muitos historiadores. Tais investigações têm possibilitado a desconstrução/ construção/ reconstrução da História nos mais diversos aspectos (PESAVENTO, 2008; CHARTIER, 2009). Sabe-se que “a partir dos anos 1990, a História Cultural é a abordagem historiográfica predominante nos estudos em História da Educação” (COSTA;

MORAES, 2018, p. 226), e tem alavancado as pesquisas sobre a História das Instituições Escolares.

2. Educação e missão dominicana-anastasiana

A Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils é uma congregação religiosa feminina da Igreja Católica fundada por Alexandrina Conduché, a Madre Anastasie, em 1850 na cidade de Bor, no sul da França, com o intuito de educar as crianças daquela região assolada pelas altas taxas de analfabetismo. A congregação foi associada à Ordem dos Pregadores, conhecida como Ordem Dominicana, em virtude de seu fundador, o padre espanhol Domingos de Gusmão, no ano de 1875. Fundada em 1216 na região de Toulouse, sul da França, a Ordem Dominicana tinha o objetivo de pregar o Evangelho, principalmente entre os considerados hereges pela Igreja naquele contexto. Com a associação a essa Ordem, a nascente congregação de Madre Anastasie adotou em suas constituições a tradição dominicana de viver, em que o estudo é essencial e a vida comunitária e de oração suas bases de sustentação (LAJEUNIE,1993).

Em pouco tempo, a Congregação de Madre Anastasie cresceu em número de jovens e senhoras que aderiram à mais nova proposta de vida religiosa francesa, assim como em quantidade de escolas. As religiosas passaram a atuar como professoras em escolas públicas e nas de propriedade do instituto. Expandiram as fronteiras de seu carisma educacional e saíram de Bor, instalando-se em Monteils - uma cidade maior, da região do Aveyron. Daí serem chamadas oficialmente como Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils. As fundações multiplicaram-se, transpuseram os limites do Aveyron e chegaram a diversas regiões da França, Itália, Bélgica e Bulgária. Em 1878 a Congregação contava com 91 religiosas professoras, 14 jovens noviças e 12 postulantes (MOUNIER, 1992; LAJEUNIE,1993)

A proposta educativa da congregação tem suas finalidades e sua filosofia embasados no pensamento educacional da Ordem

Dominicana e no espírito educativo de Madre Anastasie, originando o termo 'educação dominicana-anastasiana'. Esta proposta ancora-se nos objetivos de promover um ensino pautado na formação integral do ser, em valores humanos e cristãos que evidenciam a individualidade e potencialidade do sujeito na perspectiva de transformação das pessoas e das realidades (MOUNIER, 1992; SMITH, 2015).

Em 1885, a congregação chegou ao Brasil. O bispo de Goiás, Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão, já havia convidado a Ordem Dominicana do Convento de Toulouse para se instalar em sua diocese. De fato, os Frades Dominicanos chegaram ao Brasil e abriram o primeiro convento em Uberaba, no ano de 1881. Em 1883, instalaram o segundo convento na cidade de Goiás, capital da província. Em 1886, em Porto Nacional, no portal da Amazônia, fundaram o convento Santa Rosa de Lima. O mesmo bispo, alinhado ao projeto romanizador e as ideias ultramontanas, estendeu o convite à superiora da Congregação de Madre Anastasie para a vinda das religiosas dominicanas-anastasianas educadoras para sua vasta prelazia, composta do então estado de Goiás e da região do triângulo mineiro. Temerosas mas confiantes no espírito missionário que impulsionou Madre Anastasie, assim como na missão educacional da congregação, na presença dos irmãos confrades de Toulouse em terras goianas e incentivadas pela Padre Cormier, superior dos frades dominicanos do sul da França à época, as religiosas dominicanas-anastasianas de Monteils atenderam ao pedido de Dom Claudio (LOPES, 1986; MOUNIER, 1992).

Em terras brasileiras, fundaram o colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba-MG e diversas instituições escolares em Goiás-GO, Conceição do Araguaia-PA, Porto Nacional-TO, Formosa-GO, Goiânia-GO, São Paulo-SP, Curitiba-PR, Araxá-MG, Rio de Janeiro-RJ, Marabá-PA, Arraias-TO, Belém-PA, Torres-RS, entre outras. A inserção da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils e suas instituições educacionais no Brasil, primeiramente no território da diocese de Goiás e, posteriormente em várias outras localidades, contribuíram, a partir do ano de 1900,

para colocar em prática as prerrogativas do Concílio Plenário Latino Americano assumidas pelo episcopado brasileiro.

Representando um ato de missão, as religiosas dominicanas-anastasianas ensinavam o previsto no currículo conforme ordenava a legislação educacional brasileira. A partir dele, implementavam a filosofia educacional da Congregação de Anastasie pautada na educação integral e modificadora de realidades, buscando defender e disseminar a doutrina, a moral, os princípios e os dogmas católicos em seus colégios e nas instituições públicas onde atuavam como professoras, de maneira especial na Amazônia.

3. Percursos de uma missão: instituições escolares dominicanas-anastasianas na Amazônia

A Amazônia tem se tornado cada vez mais um lugar comum, conhecida e estudada em todos os cantos do mundo. A “questão” amazônica tem sido exposta em seus diversos aspectos, seus problemas têm sido discutidos por biólogos, ecologistas, economistas, intelectuais, governantes e religiosos. São distintos os modos de se olhar para a região Amazônica: existem aqueles que a encaram como um território a ser explorado inescrupulosamente; os que visualizam a implantação do agronegócio como forma de enriquecer a região e o país; os que aprenderam na escola que ali está o pulmão do mundo. Há quem acredita na Amazônia

[...] como uma espécie de panaceia universal, pois a exuberância da terra com sua biodiversidade daria para curar todos os males do mundo. Há ainda outros que pregam a intocabilidade da terra, sem mexer em nada, preservando-a para o futuro... sobretudo por causa dos mananciais de água doce, da qual a Amazônia é um grande reservatório. Outros, com acentuado preconceito, que, aliás, é predominante desde os tempos coloniais, afirmam a necessidade de intervenções na região porque os povos que aqui vivem não sabem cuidar da terra, não sabem trabalhar... Então os que aqui chegam ou para cá são mandados, em geral, menosprezam os habitantes da terra, com adjetivos ou classificações pouco condizentes com a verdade e o modo de ser de quem há muito vive aqui (DA MATA, 2007, p. 20).

A chamada Pan-Amazônia constitui um vasto território: um bioma presente em nove países - Brasil, Bolívia, Equador, Guiana Inglesa, Peru, Suriname, Venezuela e Guiana Francesa. Com uma extensão de mais de sete milhões e meio de quilômetros quadrados onde vivem e convivem povos e culturas distintas com modos de vida diferentes, a identidade da região é marcada pelos três milhões de indígenas que constituem aproximadamente 390 povos diferentes, além dos mais de 100 povos indígenas em situação de isolamento voluntário. É um espaço marcado por amplas contradições: uma imensidão de florestas e terras de riqueza ímpar, mas multidões empobrecidas nas cidades e nos campos sofrendo com a falta de terra e de moradia, sem saúde, sem escola e sem acesso aos direitos básicos (REPAM BRASIL, 2018).

Diante de uma realidade tão complexa, a Igreja Católica realizou em 2019 o Sínodo da Amazônia. Preparado desde 2017 a partir de um pedido do Papa Francisco, o Sínodo foi um momento importante de reuniões e encontros do Bispo de Roma e demais líderes da Igreja com o episcopado da região, lideranças indígenas, leigos e leigas, sacerdotes, missionários, e também com estudiosos e ativistas que se preocupam, estudam e trabalham no Pan-Amazônia. Os objetivos foram de conhecer toda a riqueza e diversidade que a região possui, de reconhecer as lutas e resistências dos povos amazônicos, de conviver com o modo de ser da Amazônia, de refletir sobre os caminhos já percorridos da evangelização e missão católica e propor ações cuidadosas para com o bioma e novos caminhos para a presença da Igreja na perspectiva de uma ecologia integral (REPAM BRASIL, 2018).

A presença da Igreja Católica na Região Amazônia brasileira reporta-se ao período colonial. Naquele tempo, as perspectivas eclesiais em relação à Amazônia eram outras, diferentes das preocupações e ações que pautam as diretrizes da Igreja a partir da segunda metade do século XX, e mais intensamente nestas primeiras décadas do século XXI com os resultados do Sínodo da Amazônia.

O desejo de evangelizar e catequizar no século XVI e XVII, por parte da Igreja Católica, estava muito mais voltado a uma postura

colonizadora e civilizadora. O processo de evangelização deste período produziu nos agentes missionários atitudes agressivas e de confronto com a população encontrada na região.

Desde o século XVI, ordens e congregações religiosas como Capuchinhos, Franciscanos de Santo Antônio, Carmelitas, Mercedários, Jesuítas, Franciscanos da Beira, Míngo e da Conceição foram instaladas na região para o trabalho de evangelização. Este projeto missionário, atrelado ao projeto de “civilização”, objetivava “tornar o indígena um trabalhador a partir dos padrões europeus. É necessário destacar que a presença da Igreja estava sujeita ao Padroado, o que condicionou em parte sua missão” (DA MATA, 2007, p. 22).

De acordo com Oscar Beozzo (1989), os missionários que entraram na Amazônia até o século XVIII tinham como objetivo principal catequizar, fazer a todos cristãos. Nesta primeira fase da evangelização na região não se pensava em enculturação, em escutar a religião do outro ou respeitar a cultura dos povos encontrados.

Desta forma podemos sintetizar a missão católica na Amazônia no período colonial em três palavras que expressam muito bem o papel da Igreja na região: colonização – que, atrelada à Coroa Portuguesa, “deixou marcas profundas não só pela opressão e silenciamento, mas trouxe consigo toda uma ideologia na qual sujeito e objeto pertencem a uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do opressor” (BARBOSA, 2013, p, 19153); catequese - que “constituiu-se em um esforço racionalmente feito para a conquista de homens” (BAETA NEVES, 1978, p. 45) e a base de sustento da colonização e os primórdios da educação (COLARES, 2011); e educação.

As primeiras experiências pedagógicas nascem dos religiosos missionários numa atuação que foi mais instrumento de catequese do que propriamente ramo profissional de ensino (LEITE, 1943). O campo educacional católico foi consolidado no território amazônico com a fundação de seminários que lançaram os primórdios da institucionalização educacional escolar. Esta foi reforçada com a criação do Colégio Santo Alexandre em Belém, em 1720, e do Colégio

Mãe de Deus na cidade de Vigia em 1732 (COLARES, 2011) entre outras instituições escolares em Manaus e no Maranhão.

Assim, a Amazônia foi o lugar do Brasil onde a Igreja Católica fez a maior experiência de evangelização no período colonial. O processo acontecia a partir de duas vertentes: a missionária, confiada a algumas ordens religiosas que contribuiu para a implementação da educação católica, e a vertente de implantação da Igreja, com o processo de criação dos bispados e paróquias (SÍNODO DA AMAZÔNIA, 2019). Esta presença teve um significado político e cultural repleto de intrigas, jogos de poder, de interesses e conflitos que não aprofundaremos aqui.

No entanto, foi com o projeto romanizador, a partir da segunda metade do século XIX, que um novo cenário de Igreja na Amazônia começa a ser esboçado.

[...] a criação da Diocese de Manaus em 1892, a elevação da Diocese de Belém a Arquidiocese (1906) e a criação das diversas Prelazias ou Prefeituras Apostólicas entregues ao cuidado dos religiosos que começaram, pouco a pouco, a chegar na região, para atuar, sobretudo, nas áreas de maior carência da presença da Igreja: inicialmente para as missões indígenas, para o seminário e para as antigas missões transformadas em Paróquias. Chegaram aqui os frades Capuchinhos (1843), os Franciscanos (1870), os Espiritanos (1885), Dominicanos (1897), Agostinianos Recoletos, Barnabitas, Maristas, Beneditinos, Salesianos, Jesuítas, Servitas, Preciosíssimo Sangue (DA MATTA, 2007, p. 24).

A partir de uma nova perspectiva, congregações religiosas femininas se estabeleceram na Amazônia, no espírito do ultramontanismo, para auxiliar o episcopado da região no projeto renovador da Igreja. Nos cuidados e atuação junto a hospitais, leprosários, orfanatos, missões indígenas, colégios e escolas, as Irmãs Dorotéias, Filhas de Sant'Ana, Capuchinhas, Irmãs de Santa Catarina, entre outras passaram a compor o "novo cenário eclesiológico na região pelo papel que desempenham: um papel determinante e ativo, no qual a mística do serviço, do abandono, levou muitos deles e delas a deixar o melhor de suas vidas aqui, ou até mesmo a própria vida" (DA MATTA, 2007, p. 24).

Nesse cenário, a Congregação de Madre Anastasie lançou as bases da educação dominicana-anastasiana na Amazônia. O intuito a partir daqui é historicizar a fundação e a instalação das instituições escolares das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils na Amazônia, principalmente nos estados do Pará e do Tocantins⁵.

Partindo da perspectiva de Mialaret (2013, p. 83-84) ao tratar sobre as instituições escolares, é “[...] razoável pensar que, em cada etapa da história de uma sociedade, o estabelecimento de determinada instituição ou a modificação de instituições já existentes correspondem a uma necessidade social”. Logo, no território amazônico em evidência, cada uma das instituições dominicanas-anastasianas buscou atender os anseios das localidades em que se inseriram.

4. Colégio Santa Rosa de Lima de Conceição do Araguaia

Conceição do Araguaia tem sua gênese como fruto da missão dominicana francesa da província de Toulouse que instalou-se no Brasil em 1881. Como já nos referimos aqui, de Uberaba-MG, a Ordem expandiu seus conventos por outras localidades.

A partir de 1891, do Convento de Porto Nacional, alguns frades dominicanos, especialmente Frei Gil Vilanova e Frei Domingos Carrerot, começaram um trabalho de contato com os povos indígenas que viviam na região do Rio Tocantins a fim de inaugurar um processo de evangelização junto aos nativos. A

⁵ A partir do ano de 1950 foi cunhado o termo Amazônia legal por razão de interesses e critérios políticos e econômicos, principalmente para que o poder público pudesse planejar e promover o desenvolvimento da região. Desde então, “a Amazônia Legal engloba todos os estados brasileiros pertencentes à Bacia Amazônica e abrange todos que possuem ou tangenciam trechos da Floresta Amazônica. Atualmente, abrange os Estados do Pará, Amazonas, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Acre, Amapá, Rondônia e Roraima. A sua superfície é de aproximadamente 5.217.423 km² e corresponde a cerca de 61% do território brasileiro. Abriga uma população em torno de vinte milhões de habitantes, 60% deles vivendo em áreas urbana” (SOUZA, 2010, p. 200).

missão não foi tão proveitosa, mas existia um ideal na missão dominicana em estabelecer uma obra que se dedicasse ao trabalho com os povos autóctones. Dessa forma, Frei Gil Vilanova e outros frades continuaram a realizar expedições, junto ao Rio Araguaia, na divisa de Goiás com o Pará, à época, mas retornaram à Porto Nacional sem sucesso, pois não encontraram nenhum índio (BRESSANIN, 2017).

Foi a partir de 1893, com o retorno das viagens junto ao Araguaia, que Frei Gil Vilanova deparou-se com os primeiros indígenas das etnias Carajá e Kaiapó e deu início a um centro de evangelização com a fundação de um povoado, na foz do Rio Naja no Rio Araguaia. Esta localidade foi batizada por Frei Gil como Santana da Barreira (GALLAIS, 1942).

No dia 25 de abril de 1896, a Congregação Intermediária da Província Dominicana de Toulouse aprovou o centro catequético indígena. Por questões geográficas, ele não permaneceu em Santana do Barreira, mas deslocou-se para a margem esquerda do Rio Araguaia, em solo paraense, em virtude dos perigos das inundações e por recomendação de um geógrafo francês que estava a serviço do estado do Pará, Henry Condreau, e que tornou-se amigo dos dominicanos. Em terras amazônicas do sul do Pará, no dia 14 de abril de 1897, frei Gil Vilanova fundou o novo centro de evangelização para os povos indígenas da Ordem dos Pregadores no Brasil e batizou a vila com o nome de Conceição do Araguaia (GALLAIS, 1942; BRESSANIN, 2017).

Um dos objetivos missionários da Ordem Dominicana e desejo de Frei Gil Vilanova era “fazer de Conceição do Araguaia um núcleo urbano estruturado, tendo os missionários em sua direção, tanto espiritual como material” (ROBERTO, 1983, p. 64-65). Foi desta forma que nasceu e permaneceu Conceição do Araguaia nos primeiros anos, mas a pequenina urbe desenvolveu-se rapidamente sob a influência da expansão e da exploração da borracha e “tornou-se um dos mais importantes centros caucheiros da região amazônica, sobretudo após o encontro nas florestas dos seringueiros do Araguaia com os do Xingu” (AUDRIN, 2007, p. 94).

Conceição do Araguaia era a cidade governada pelos padres. As dificuldades em manter o centro de evangelização para os indígenas e a pequena cidade eram enormes, mas Frei Gil Vilanova empenhou-se junto ao governo do Estado do Pará e ao bispo de Belém para conseguir recursos para sua pobre missão. Aos poucos, a ajuda chegava de todos os lados: do governo, do bispado, das outras casas de missão dominicana no Brasil e da França. Tanto indígenas como os sertanejos e caucheiros eram ajudados pela administração dos padres dominicanos que se organizaram e dividiram as atividades pastorais e administrativas entre si (BRESSANIN, 2017).

Frei Gil Vilanova foi uma significativa referência entre os indígenas e o povo que ocorreu à nascente Conceição do Araguaia. Foi um missionário que “passou fazendo o bem. [...] A vivacidade do Apóstolo, a luminosidade do seu olhar, o calor de seus peditórios, o extraordinário de sua história, o tornam popular. Todo mundo lhe faz festa, as crianças na rua e os operários no porto” (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, s/d, p. 9-10).

Em 1901, Conceição do Araguaia foi elevada à categoria de freguesia e o governo do Pará suspendeu a subvenção para o trabalho de catequese com os indígenas. Aos poucos, a cidade deixou de ser dirigida pelos missionários e ganhou autoridades civis e policiais. Houve uma significativa transformação na vida moral do lugar com a chegada de imigrantes, que trouxeram consigo elementos que não estavam no cotidiano do povoado: bebida, festas, tiroteios e artigos de luxo, conforme relata Audrin (2007). O sonho teocrático da missão dominicana pareceu desmoronar (ROBERTO, 1983), mas a província de Toulouse trabalhou acentuadamente para garantir o território eclesiástico sob o comando da Ordem dos Pregadores. Cresceu o número de missionários, e as Irmãs Dominicanas de Monteils juntaram-se a eles para fundar em Conceição o Colégio Santa Rosa de Lima. Buscaram também intensificar o número de doações para a missão, tanto por parte do Estado como da população de outros centros onde a Ordem já havia se consolidado (GALLAIS, 1942).

Em 1902, Frei Gil Vilanova participou do capítulo provincial da Ordem na França, como delegado da Missão Brasileira. Após o capítulo, fez uma visita a Monteils e, junto à Madre Geral da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, conseguiu quatro religiosas para Conceição do Araguaia no intuito de abrirem um centro educacional para educar e catequizar as crianças das etnias Carajá e Kaiapó, e as do restante da população (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, 2008). Na visão de Frei Gil Vilanova, a presença das Irmãs Dominicanas era essencial para a “formação moral e a instrução das famílias indígenas” (LOPES, 1986, p. 82).

Das quatro religiosas assinadas para a nova fundação das Dominicanas de Monteils, duas já residiam no Brasil: as irmãs Maria Otávia e Luisa Maria. As outras duas vieram da França exclusivamente para este novo centro educacional: irmãs Maria Maximin e Maria Denise. Assim, no dia 30 de dezembro de 1902 as irmãs dominicanas-anastasianas chegaram à Conceição do Araguaia acompanhadas pelo Frei Gil Vilanova e instalaram-se numa improvisada casa organizada pelos frades dominicanos para acolher as educadoras religiosas. Ao som de louvores, orações e tiros de fuzil para o alto, os indígenas, a população da pequena Conceição do Araguaia e a comunidade dominicana “alegre e impaciente para rever seu bom Papai Gil e, sobretudo, curiosos para verem Irmãs, fato inteiramente inédito para eles, pois jamais conheceram uma” (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, 2008, p. 872-873), recepcionaram a comitiva das missionárias do ensino.

Com a chegada das religiosas, logo começou a funcionar o Colégio Santa Rosa de Lima que iniciou suas atividades em janeiro de 1903 com “internato para as índias Caiapó e externato para as alunas da localidade” (LOPES, 1986, p. 83).

Tudo começou com muito improvisado. Só duas irmãs falavam bem o português. Crianças dos arredores corriam ao Colégio Santa Rosa de Lima. As índias Caiapó tiveram dificuldades em se ajustar ao estilo e normas disciplinares de um colégio católico, o que já era de se esperar. As religiosas tinham consciência disso, tanto que afirmaram

em uma das crônicas que tudo que as índias recebiam “nada comparava à liberdade que sempre tiveram. Nada as alegrava. Nasceu nelas a nostalgia da floresta [...] o trabalho com os índios era lento e exigia paciência” (MEMÓRIA DOMINICANA, 2008, p. 874).

A presença do Colégio Santa Rosa de Lima colaborou com o desenvolvimento da pequena Conceição do Araguaia e de toda a região amazônica do sul do Pará. A contribuição do colégio e das irmãs para com a obra de evangelização dos indígenas dirigida pelos frades dominicanos se intensificou. A presença das religiosas educadoras significou uma grande força para a manutenção do trabalho não só de catequização e educação, mas de contato, zelo e defesa dos povos indígenas da região do Araguaia. Além de se dedicarem à educação escolar e à evangelização católica, as Irmãs Dominicanas abriram o Ambulatório São Lucas, que transformou-se em Hospital e Pronto Socorro ao longo dos anos de 1910-1920 (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOMINICANAS DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE MONTEILS, 2016). Este hospital foi de grande valia por ocasião da gripe que atingiu a região e matou milhares de ribeirinhos e de Caiapós em 1923 (ROBERTO, 1983).

“A semente germinou. A árvore cresceu” (LOPES, 1986, p. 88). Outras religiosas chegaram da França e de outros colégios do Brasil. A partir de 1907 passaram a oferecer o externato para os meninos (LOPES, 1986). As irmãs do Colégio Santa Rosa de Lima assumiram também a escola pública estadual e municipal de Conceição do Araguaia por não haver professores e pessoas preparadas para isso (AUDRIM, 2007). Ao longo de mais de sete décadas, a filosofia educacional dominicana-anastasiana do Colégio Santa Rosa de Lima espalhou-se por toda a Amazônia do sul paraense e teve repercussões na formação escolar e na irradiação cultural que o colégio proporcionou à população do Araguaia. Até que, no primeiro semestre de 1979 as dominicanas encerram suas atividades na cidade de Conceição do Araguaia (LOPES, 1986, p. 88).

5. Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional

A quinta fundação da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus no dia 15 de setembro de 1904, em Porto Nacional-TO, à época pertencente ao estado de Goiás (LOPES, 1986), localizado na região conhecida como antigo norte de Goiás.

O itinerário das Irmãs Dominicanas e as fundações de suas escolas acompanharam as fundações dos missionários Dominicanos de Toulouse e de seus conventos pelo Brasil. Em Porto Nacional, os frades dominicanos franceses chegaram em 1886 e as religiosas dominicanas-anastasianas no dia 30 de agosto de 1904 e, após quinze dias numa pequena casa doada pelo Coronel Frederico Lemos iniciaram as atividades de tão desejada instituição de ensino no sertão nortista, portal da Amazônia (DOURADO, 2010).

Quatro religiosas de origem francesa, Madre Maria Ignez, Irmã Maria Rafael, Irmã Maria André e a Irmã Maria Fernanda, fundaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus e deram este nome ao colégio em razão da devoção, tipicamente francesa, ao Coração de Jesus. De acordo com Lopes (1986), a Congregação das Dominicanas de Monteils mantinha essa devoção em suas práticas religiosas visto que a fundadora, Madre Anastasie, sempre consagrava suas seguidoras à este Coração e “com ele dialogava na intimidade. Nessa fonte hauria sua fortaleza. Ele é a sua confiança, sua misericórdia, sua redenção [...]” (LOPES, 1986, p. 19).

Pode-se afirmar que nomear uma instituição educacional confessional no início do século XX como Sagrado Coração de Jesus é corroborar com o projeto de reforma, difusão, fortalecimento e organização do catolicismo no Brasil e, particularmente, na diocese de Goiás, o que comprova a sintonia das religiosas francesas com os ideais reformistas do episcopado brasileiro e goiano (BRESSANIN, 2017).

Sem dúvida, a atuação das Irmãs Dominicanas em toda a extensão territorial da Diocese de Goiás, com a fundação de colégios e o trabalho com as crianças e jovens, de princípio do sexo feminino,

“faz parte da estratégia de reforma da igreja católica no que tange à reforma moral e religiosa da sociedade goiana”. Por meio dessas instituições escolares, a mocidade, em especial as meninas, seria educada com objetivos de “regenerar a sociedade por meio da família cristã, pela educação da mulher” (DOURADO, 2010, p. 135).

Como já pontuado aqui e conforme a historiografia, a presença de diversas ordens e congregações religiosas no Brasil durante a primeira república, e a abertura e manutenção de colégios católicos dirigidos por elas significou a oferta de

[...] um ensino humanístico na melhor tradição europeia, atraindo as elites que, ao matricularem seus filhos e suas filhas nessas instituições, legitimaram seu caráter civilizador e contribuíram para a sua manutenção e reprodução. Por outro lado, urge apontar que essa rede escolar católica trazia compensações econômicas e viabilizava, como nenhuma outra estratégia, o projeto de recatolização da sociedade brasileira empreendido pela ICAR [Igreja Católica Apostólica Romana], e ainda era de fundamental importância para o financiamento das congregações religiosas (AQUINO, 2012, p. 12-13).

Igualmente, o Colégio Sagrado Coração de Jesus corroborou para o projeto de romanização⁶ dos bispos latino-americanos e brasileiros. Também estava em consonância com o grande projeto educativo, cultural, civilizatório e evangelizador da Ordem Dominicana, não só para Porto Nacional, mas para toda a região sertaneja do antigo norte de Goiás e sul do Pará.

Apesar de oferecer o externato para ambos os sexos alguns anos após a fundação do Colégio, o foco principal da Congregação de Monteils com o Sagrado Coração de Jesus era a educação de meninas e moças. Por isso,

⁶ “Em meio a essas discussões, é possível inferir, mais uma vez, a eminente preocupação e interesse da Igreja pela vinda das Congregações religiosas europeias para o Brasil e a conseqüente incumbência de disseminar o catolicismo romanizado por meio de suas instituições. A educação seria o meio, a romanização a finalidade e os princípios seriam os conhecimentos de Deus Criador e Onipotente. Nessa mesma diacronia, o projeto que se instalava ao final do século XIX e que seria o sustentáculo da nova era, tinha seu ideário fundado na Igreja, objetivando formar o homem republicano e católico (MEDEIROS OLIVEIRA, 2010, p. 160)

Ao colocar as filhas no colégio de freiras, as famílias desejavam não apenas oferecer-lhes uma instrução adequada, mas sobretudo que recebessem uma educação dentro dos padrões culturais europeus [...] adotassem modos, expressões e formas de comportamento condizentes com o conceito de civilidade da sociedade urbana. Merecem destaque especial os trabalhos de agulha, de pintura, de arte declamatória, a música e o canto orfeônico. Os bordados, em suas múltiplas modalidades, o tricô, o crochê [...] ensinados com esmero (AZZI, 2008, p. 21).

Os estudos de Dourado (2010) assim comprovam quando afirmam que o currículo do Colégio Sagrado Coração em suas primeiras décadas de existência extrapolava o oficial. Além de oferecerem uma formação religiosa, social e moral, “um dos aspectos relevantes da pedagogia dominicana foi a ênfase na cultura, principalmente, nas artes manuais, no desenho, na culinária, na música, no estudo de línguas, em relevo o domínio do francês e no desenvolvimento da linguagem verbal” (DOURADO, 2010, p. 135).

Suas pesquisas apontam que no Colégio Sagrado Coração de Jesus, o sistema de ensino era pautado

[...] pelos princípios da disciplina, da obediência, do respeito e dos bons exemplos, tendo por base a inculcação moral e religiosa, visava a formação de alunos dóceis, obedientes, mas, ao mesmo tempo, preparados para ocuparem, futuramente, posições e responsabilidades de mando. As permanentes atividades propostas aos alunos, o controle do espaço e do tempo eram importantes dispositivos utilizados pelos freis e freiras para realizarem os seus objetivos educacionais (DOURADO, 2010, p. 135-136).

A influência do Colégio Sagrado Coração de Jesus na sociedade portuense foi incisiva, e originou na cidade um clima europeu de uma cultura diferente que agradou as famílias mais abastadas, e chamou a atenção das mais pobres que, sacrificavam-se para colocar os filhos no colégio dominicano. Muitas meninas, de origem mais humilde, puderam estudar no Colégio Sagrado Coração de Jesus em razão das bolsas e benefícios existentes em virtude de convênios firmados com o poder público, pois a legislação de Goiás facultou ao Estado

[...] subvencionar escolas primárias particulares. Sem dúvida, a maioria dessas escolas particulares estavam sob a direção da Igreja, proporcionando assim, espaço de fortalecimento desta instituição diante da precariedade do atendimento estatal, também, nesse nível de ensino. [...] Foi graças a essa lei que a Igreja passou a obter tais subsídios do Estado para o Seminário e para os estabelecimentos de ensino católicos. Então, os colégios dirigidos pelas dominicanas, como o Sant'Ana, na Cidade de Goiás e o Sagrado Coração de Jesus, em Porto Nacional, passaram a receber, cada um, um mil e trezentos réis (1.300\$000) anuais, naquele período (DOURADO, 2010, p. 136-137).

O Colégio Sagrado Coração de Jesus cresceu, expandiu-se e consolidou-se em Porto Nacional. A equiparação do Colégio à Escola Normal em 1920 contribuiu para que a instituição se fortalecesse ainda mais com a formação de professoras normalistas. O curso Normal em Porto Nacional oferecido por uma instituição escolar dominicana-anastasiana elevou consideravelmente a qualidade e o nível da educação da região sertaneja do Tocantins. Do Colégio Sagrado Coração de Jesus saíam formadas professoras que “[...] iam assumindo posições de liderança nas instituições públicas e privadas de educação, chegando, inclusive, a assumir papéis de destaque em outros setores de atividades em suas cidades de origem” (DOURADO, 2010, p. 185).

Houve um processo de irradiação da educação dominicana-anastasiana por todo a região do atual Tocantins. O Colégio Sagrado Coração de Jesus tornou-se um ícone de referência na formação das crianças, adolescentes e jovens ao longo de todo o século XX. A atuação das religiosas e a formação propiciada pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus fomentaram movimentos diversos, desde campanhas sociais, a participação no movimento de autonomia do Estado do Tocantins, bem como o engajamento político e social dos que eram por elas foram formados.

As finalidades educativas dominicanas-anastasianas, desde suas origens, defendem que a essência da educação precisa ser voltada para a formação do ser como um todo, estimando todas as suas faculdades, valorizando todos os ramos do conhecimento que

enriquece o intelecto, conseqüentemente, a vida encarnada nas diferentes realidades sociais.

6. Colégio Santa Terezinha de Marabá

A presença da educação e da missão dominicana-anastásiana na região Amazônia expandiu-se próximo ao limiar da segunda metade do século XX. No ano de 1949 foi inaugurado o Colégio Santa Teresinha na cidade de Marabá, estado do Pará. Marabá pertencia a circunscrição eclesiástica de Conceição do Araguaia que esteve sob o governo episcopal de Dom Sebastião Thomas entre 1924 e 1945. Este prelado solicitou às religiosas dominicanas a abertura de uma instituição escolar na cidade que desabrochava no sudeste do Pará em virtude do desenvolvimento próspero do lugar ocasionado pelo auge da produção extrativista e da comercialização de castanhas

No dia 14 de fevereiro de 1949, as irmãs Maria Colomba Jacintho e Maria Dieudonné Curado fundaram o Colégio Santa Terezinha com 124 matrículas efetivadas. A partir de março de 1949, outras duas religiosas se juntam às fundadoras, as irmãs Celina Teresa Duarte e a Irmã Maria Domingas. Com a contribuição de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) do governo federal, a ajuda dos demais colégios existentes, a contribuição da população de Marabá e o pagamento das mensalidades, o Colégio Santa Terezinha iniciou suas atividades educacionais como uma escola mista oferecendo o ensino primário (LOPES, 1986; PROVINCIA NOSSA SENHORA DO GUADALUPE, 1995).

A trajetória desta instituição escolar dominicana-anastásiana foi fértil e, como outros colégios da Congregação, deixou marcas indeléveis na sociedade de Marabá. A presença, a atuação e o envolvimento das dominicanas de Monteils na cidade e na região em outras áreas, além da educação, criou um grande entrosamento entre a missão das religiosas e o serviço à comunidade local. Visitas aos doentes e às famílias dos alunos, assistência às famílias carentes, o clube de mães, as atividades junto à paróquia nos cursos

bíblicos e na pastoral, a Escola da Fé e o envolvimento com a formação política da comunidade foram serviços valiosos prestados pelas educadoras à sociedade local (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE, 1995).

Inspiradas nas novas propostas pastorais e de evangelização que a Igreja Católica assumiu a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e de suas repercussões na América Latina e no Brasil através dos documentos da Conferência Episcopal Latina Americana de Medellin (1968) e de Puebla (1979), a Congregação de Madre Anastasie assume a postura de uma missão voltada preferencialmente para os pobres da Amazônia e criam o projeto “Escola alternativa do Santa Terezinha”.

Em 1987 começa a ser estudado o projeto de iniciar, no Colégio, uma Escola Alternativa para crianças carentes. Seguindo o método de Paulo Freire, esta escola funcionará com a 1ª série no turno vespertino, deixando-se os outros dois turnos para a clientela já existente. Elaborado o projeto, diretora e equipe educativa iniciam o trabalho de pesquisa entre as famílias do Bairro Amapá, o mais pobre da cidade. Iniciadas as aulas, opção de pais e alunos, os livros adotados serão as cartilhas que sairão do universo dos alunos. Após um período de convênio parcial, o Colégio Santa Terezinha firma com o Governo Estadual um convênio total de maneira a que todo o alunado possa estudar gratuitamente. Foi um gesto arrojado, aplaudido pela Província, particularmente pelas irmãs das comunidades de inserção social. Em 1995, a escola alternativa conta com 1300 alunos e com as bênçãos de Deus (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE, 1995, p. 221).

São poucos os documentos e as referências encontrados acerca do Colégio Santa Terezinha de Marabá. Sabe-se que ele não pertence mais a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, mas até o momento da pesquisa, alguns questionamentos acerca desta instituição escolar ainda não puderam ser respondidos.

7. Colégio Santa Maria de Belém

Após a aprovação da Madre Geral e do conselho da Congregação de Monteils, um grupo de religiosas dominicanas instalou-se na capital do estado do Pará. No dia 26 de janeiro de 1952, a Madre Colomba Maria Jacinto e as Irmãs Maria Norbertina Saddi, Maria Alfredo do Sagrado Coração e Irmã Maria Clotilde fundaram em Belém a comunidade dominicana-anastasiana Santa Maria. Incentivadas pelo arcebispo metropolitano Dom Mario Vilas Boas Miranda, inauguraram no dia 02 de março do mesmo ano, “às proximidades da Travessa Mundurucus, o Colégio Santa Maria de Belém” (BELTRÃO, 2016).

A instituição escolar iniciou suas atividades como um colégio para moças com 07 alunas matriculadas no curso primário, 30 meninas no curso de alfabetização e 15 outras no curso de Formação Familiar. Funcionou como internato e externato atendendo a juventude feminina de Belém e do interior do Pará. (PROVINCIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE, 1995).

A trajetória do Colégio Santa Maria de Belém como instituição escolar dominicana-anastasiana teve duração efêmera. Apesar de chegar a um número significativo de alunos em pouco tempo, em virtude do dinamismo das religiosas, registrou-se quase 400 matrículas em 1956. Por essa razão empreenderam a construção de um prédio próprio com dois blocos de três andares constituindo um espaço educativo de referência. Em 1977, as religiosas educadoras “venderam o Colégio Santa Maria de Belém a uma equipe de educadores leigos, passando as Irmãs a residirem ao lado do Colégio” (LOPES, 1986, p. 163). Permaneceram algum tempo em Belém afastadas das atividades educacionais e dedicando-se às questões pastorais do catolicismo de Belém.

8. Considerações

O artigo aqui proposto, resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento, propôs ponderações históricas sobre algumas

instituições educativas dirigidas por uma congregação religiosa feminina católica, de origem francesa, ao longo do século XX em território amazônico.

Sabe-se que “[...] as instituições educacionais foram e continuam sendo o centro da proposta educacional brasileira, em todos os níveis, daí a importância do seu estudo” (GONÇALVES NETO; MIGUEL; FERREIRA NETO, 2011, p. 14). As instituições escolares aqui historiadas, por sua vez, ofereceram contribuição ímpar para a História da Educação da Amazônia. Não podem cair no esquecimento, pois revelam traços significativos de um passado escolar a ser perscrutado.

Inseridas num grande projeto missionário da Igreja Católica, da Ordem Dominicana e da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, os colégios dominicanas-anastasianas presentes na Amazônia foram divisores de águas e constituíram-se modelos para a formação de outras instituições escolares, tanto públicas como privadas, e de políticas educacionais regionais e locais ao longo do século XX.

Por mais que expressassem a filosofia e as finalidades de um credo confessional e estivessem imbuídas em realizar um processo civilizador (ELIAS,) entre os povos do sertão da Amazônia, especialmente para com o sertanejo e o indígena, o pioneirismo educacional dominicano-anastasiano, especialmente em Conceição do Araguaia, Porto Nacional e Marabá, extrapolou a tradicional função educadora institucional em seus colégios. A educação dominicano-anastasiana na região foi responsável por lançar luzes sobre as realidades em que se inseria, inspirou a formação de inúmeras gerações e marcou época.

Este artigo possibilita novos percursos de investigação. São ínfimas as pesquisas sobre as instituições escolares e o trabalho educacional dominicano-anastasiano na região da Amazônia. A cultura escolar, a prática pedagógica, o currículo, o trabalho com os povos indígenas, a catequese, a missão, o trabalho pastoral, a educação não-formal, os periódicos, os meios de comunicação,

enfim, tantas abordagens que podem ser exploradas como produção do conhecimento em História da Educação na Amazônia

Referências

AQUINO, M. de. **A Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil**: a construção do bispado de Botucatu no sertão paulista (1890-1923). Tese (Doutorado em História). UNESP: Assis, 2012.

AUDRIN, J. M.. **Entre sertanejos e índios do norte**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

AZZI, R. **Vida religiosa feminina no Brasil Colonial** (enfoques históricos). São Paulo: Paulinas, 1983.

AZZI, R.; BEOZZO, J. O. (Orgs.). **Os religiosos no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1986.

AZZI, R. Presença da Igreja na sociedade brasileira e formação das dioceses no período republicano. *In*: SOUZA, Rogério Luiz; OTTO, Clarícia (Org.). **Faces do catolicismo**. Florianópolis: Insular, 2008.

BARBOSA, A.C., **Colonialismo e cosmovisão indígena**: a desconstrução do outro antropológico na epistemologia docente. Anais do XI Congresso Nacional de Educação, PUC do Paraná- Curitiba, setembro 2013, in: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7444_4921.pdf. Acesso em 1º de abril de 2020.

BELTRÃO, J. F. Da Batista Campos ao Guamá. Beira Rio. *Jornal da Universidade Federal do Pará*. Ano XXX, nº 130. Abril e Maio de 2016. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2012/135-edicao-103--abril/1323-da-batista-campos-aoguama>. Acesso em 15 de março de 2020.

BEOZZO, O, **La Yglesia y los indios – 500 anos de dialogo o de agresión?** Quito: Ed Abya-Yala, 1989

BITTENCOURT, A. B. “A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo”. **Revista Pro-posições**, V. 28, N. 3 (84) | Set/Dez. 2017. p. 29-59.

BRESSANIN, C. E. F. **A Ordem Dominicana nos sertões do Norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional**. Palmas: Editora Nagô, 2016.

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

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.

COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, nº 1, s/l, s/d.

COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, nº 125, Juiz de Fora-MG, 2008.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOMINICANAS DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE MONTEILS. **Família Dominicana: 800 anos tecendo história**. São Paulo: Associação Educadora da Infância e Juventude, 2016.

COSTA, R. P.; MORAES, F. T. História da educação na Amazônia brasileira: um balanço historiográfico recente. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v. 2, n. 5, p. 211-233, maio/agosto de 2018.

DA MATTA, R. P. C. A Igreja e sua missão na Amazônia. **Encontros Teológicos**, nº 46, Ano 22, número 1, 2007.

DOURADO, B. B. **Educação no Tocantins**: Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GALLAIS, E. **O Apóstolo do Araguaia**: Frei Gil missionário dominicano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1942.

GARCIA, M. M. E. G. **Recomposição da vida religiosa**: estudo das relações entre indivíduo e comunidade em congregações femininas. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. B.; FERREIRA NETO, A. (Orgs.). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória: EDUFES, 2011.

HORNAERT, E.; AZZI, R.; GRIJP, K.; BROD, B.. **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época: período colonial. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IGREJA CATÓLICA. Concílio Plenário Latino-Americano. 2006. Disponível em: <www.multimedios.org>. Acesso em: 15 de março de 2020.

KLAUCK, S. A Igreja e a Educação a Partir do Concílio Plenário Latino Americano de 1899. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 14, n. 1, p. 15-21, Jan. 2013

LAGE, A. C. P. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.03, p. 47-69, Julho-Setembro 2016.

LAJEUNIE, E. M. **A Priora de Bor.** São Paulo: Congregação das Dominicanas de Monteils, 1993.

LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. 1943. Lisboa: Portucália. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1943. [Tomo IV].

LEONARDI, P. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2010.

LOPES, M. A. B. **Dominicanas**: Cem anos de missão no Brasil. Uberaba: Vitória, 1986.

MANOEL, I. A. A criação de paróquias e dioceses no Brasil no contexto das reformas ultramontanas e da ação católica. In: SOUZA, R. L.; OTTO, C. (Orgs.). **Faces do catolicismo**. Florianópolis: Insular, 2008.

MEDEIROS DE OLIVEIRA, L. H. M. de M. O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais. Universidade do Estado de Goiás – UFG/JATAÍ. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 145-163, dez.2010.

MIALARET, G. **Ciências da educação**: aspectos históricos, problemas epistemológicos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira**: 1890-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOUNIER, C. **Volta as fontes**: estudo histórico sobre as origens da Congregação das Irmãs Dominicanas de Monteils. Tradução Anísia de Souza. Goiânia: Congregação Dominicana, 1992.

MOURA, L. M. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. BH: Autêntica, 2008.

PROVINCIA NOSSA SENHORA DE GUADALUPE. Jubileu 1970-1995. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 1995.

REPAM BRASIL. **Amazônia, novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral**. Documento Preparatório. Edições CNBB: Brasília, 2018.

RIGOLO FILHO, P. **A romanização como cultura religiosa**: as práticas sociais e religiosas de D. João Batista Correa Nery, Bispo de Campinas 1908-1920. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

ROBERTO, M. F. **Salvemos nossos índios**: uma interpretação da atuação evangelizadora da Ordem Dominicana francesa entre índios do Brasil na passagem do século XIX para o século XX.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas, UNICAMP, 1983.

ROUX, R. “La romanización de la Iglesia católica en América Latina: una estrategia de larga duración”. **Pro-Posições**, 25(1), 31-54. Jan/abr 2014.

SMITH, P. A filosofia dominicana da educação. In: KELLY, G.; SAUNDERS, K. **Valores da educação dominicana**: para o uso inteligente da liberdade. Tradução Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Edições Loyola: Editora Unesp, 2015.

SOUZA, N. S. A Amazônia brasileira: processo de ocupação e a devastação da floresta. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 9 – n. 32/33, p. 199-235 – jan./dez. 2010.

CAPÍTULO 16

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E O CONTEXTO MATO-GROSSENSE

Leidiane Gomes de Souza
Edna Pereira do Santos Ferreira

1. Introdução

O texto descreve parte de uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus Rondonópolis* (UFMT/CUR). A investigação baseou-se em analisar as possibilidades e dificuldades de implementação da política curricular proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no recorte de 2008 a 2012, por meio da análise do texto oficial e do discurso de profissionais do sistema estadual desse município. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Do ponto de vista teórico/metodológico foi utilizado o Ciclo de Política de Stephen J. Ball e Richard Bowe. De acordo com Mainardes (2006) o Ciclo de Política compreende os profissionais da educação como sujeitos protagonistas, atuando na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais incorporando a elas, inclusive seus valores e ideais.

A pesquisa foi realizada em 2015, portanto tendo as Orientações Curriculares (OCs) em uso nas escolas. Além da análise documental dos livros das OCs, foram entrevistadas três professoras, da disciplina de História, de escolas públicas estaduais do município de Rondonópolis e um professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica-CEFAPRO. Entre

as professoras participantes da pesquisa estão docentes de contrato temporário e efetivas, sendo elas de Ensino Fundamental e uma atuando com Ensino Médio. Tais profissionais terão seus nomes descritos no texto como Professora A, Professora B, Professora C e Professor Formador. Os trechos das entrevistas foram transcritos e analisados tendo como referencial a compreensão da análise do discurso à luz do que propõe Orlandi (1999).

Tal estudo pôde verificar que embora a política curricular se constitua como instrumento orientativo para o planejamento das ações docentes e se apresente como resultado das discussões com professores da rede básica, o que se percebeu foi estranheza, distanciamento e dificuldades em relação à implementação da proposta, por parte de professores entrevistados, evidenciando assim, lacunas que estão para além do discurso da construção coletiva da política curricular, mas avança para a espaços de formação inicial e continuada. Além disso, às questões estruturais, como permanências e rupturas ligadas ao quadro de gestão de pessoas tem ligação com as dificuldades apresentadas à efetivação e manutenção da proposta. O capítulo se estrutura com base na organização de três unidades de análise, quais sejam: Concepção de Currículo; Política Curricular; Contexto da prática: possibilidades e dificuldades na implementação das Orientações Curriculares.

No contexto das reformas educacionais no Brasil, nos anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Anos Iniciais e Anos Finais, acrescido das Orientações Educacionais Complementares ao PCN, em 2002. A elaboração de tais documentos oficiais se apresenta como uma resposta às exigências de organismos internacionais, no sentido de sintonizar as políticas curriculares com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras, ou mesmo, latino-americana, às diretrizes impostas por esses organismos. Nesse sentido, percebe-se a educação como um espaço de projetos em constantes disputas tendo como os principais grupos, conservadores e progressistas. Lopes e Macedo

(2011), sinaliza que a partir da década de 1980, o currículo revelou uma presença marcante de ideologias políticas, vistas em uma série de referências, tais como a unificação de um currículo nacional, os processos avaliativos com base em resultados, avaliação de desempenho e organização do currículo por competências.

O Estado brasileiro, dentro do qual a política educacional continua sendo pensada em função do cenário de globalização, trabalha com uma crescente postura de descaracterização das políticas em função das questões econômicas, focando também no modelo de gestão pública de acordo com as características de mercado, voltado ao desempenho e a performatividade. A performatividade resulta da adoção de mecanismos da lógica do mercado privado na esfera da administração pública (BALL, 2005). O autor tem feito sistematicamente uma crítica a esse modelo, em função das imposições “perversas” à sociedade, uma busca constante de superação, se utilizando de parâmetros que desencadeiam competitividade, disputas, relações sociais conflituosas, em nome do sucesso das instituições. O autor lembra o quanto foram feitos investimentos nos últimos vinte anos, com a implantação das reformas políticas que embora tenham tido como bandeira democratizar o ensino e promover a descentralização, ao mesmo tempo que tinha como pano de fundo a necessidade em atender aos interesses das agências multilaterais.

Em se tratando da História, as orientações dos PCN, estabelecem que, um de seus objetivos enquanto disciplina é proporcionar condições adequadas no que diz respeito à noção de identidade (BRASIL, 1997). Desse modo é necessário estabelecer um diálogo que permita transitar entre as diversas categorias de pertencimento de modo a levar o estudante a compreender a dimensão da identidade nacional. Tal preocupação, segundo o documento, baseia-se no pensamento com o processo migratório com que o Brasil lida nas últimas décadas e conseqüentemente influencia nas relações socioculturais. Portanto, segundo o texto produzido, há a necessidade de um currículo que incorpore à sua lógica a dinâmica mato-grossense. Sabemos que a história do estado esteve desde o período

colonial ligado à posse da terra e, portanto, no movimento de ocupação e migração. Percebemos aí, a importância de uma prática docente, aqui tendo como referência a disciplina de história, que esteja atenta a ressignificação dos espaços como uma realidade local a fim de produzir saberes identitários.

A participação da comunidade escolar na produção do texto do documento demonstra a perspectiva do currículo pós-crítico, no qual o contexto da prática apresenta-se familiar dada a identidade com o texto produzido, podendo assim ser ressignificado. Participação essa demonstrada também na etapa de implementação da proposta das OCs, quando após seu lançamento, os professores formadores foram responsáveis por visitas às escolas para propor a formação continuada durante as atividades desenvolvidas no projeto “Sala do Educador”. Concebido no Estado de Mato Grosso no ano de 2003, o projeto Sala do Educador tinha como objetivo a garantia de uma proposta de formação continuada do profissional da educação, partindo das problemáticas do “chão da escola”, espaço no qual tinha como proposta o diálogo contínuo entre a comunidade escolar, de modo a proporcionar a formação permanente e planejamento da sua prática educativa de acordo com o contexto apresentado na escola. (MATO GROSSO, 2010a). Ao mencionar uma proposta pensada a partir do “chão da escola”, a ideia é que a realidade mato-grossense seja o pano de fundo, o que remete a pensar a estrutura do currículo como uma construção predominantemente no âmbito cultural.

Ao escrever esse trabalho, o fazemos respaldadas na compreensão de que ter o discurso como fonte de interpretação da realidade, implica, no entendimento que o movimento da própria realidade vai ganhando novas interpretações, novos significados, e, no caso das OCs, ganhando significados distantes do texto tido como original, pois trata de um trabalho a ser implementado por sujeitos, dotados de valores, ideias, convicções que lhes são próprias, munidos, portanto, de modos diferenciados de conceber e fazer educação. A partir daqui passaremos, então, à análise do contexto da prática, que conforme a abordagem do Ciclo de

Política, analisa a política pela ótica dos contextos, sendo os principais deles: o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática (MAINARDES, 2007).

Tratamos do contexto da prática da política de Orientação Curricular, observando para as relações entre a proposta curricular, o contexto do estado e o exercício docente baseado no currículo. Acreditamos que a elaboração e uso de um currículo que considere os saberes locais como resultado do processo histórico e cultural desse vasto território amazônico ao mesmo tempo que aponte para a relação com a lógica produtiva atual, possa contribuir para o processo de ensino aprendizagem e na noção de identidade.

2. Organizações Curriculares: o contexto da prática

Iniciamos as análises a partir do que foi estabelecido nesse estudo como primeira unidade de análise, a que se refere à concepção de currículo expresso nos discursos dos entrevistados. Elegemos essa unidade por entender que a compreensão das OCs, pressupõe o entendimento que os sujeitos apresentam acerca do currículo. Isso porque, o currículo se apresenta como uma esfera intelectual e de disputas. Disputas essas que refletem na construção dos textos oficiais e na prática cotidiana da escola. Vejamos como se configuram as respostas:

Professora A: Currículos são os conteúdos, as ementas.

Professora B: É como estão distribuídas as áreas.

Professora C: É assim, a maioria das escolas brasileiras o professor ele tem vontade, mas tem “n” coisas, um obstáculo invisível então sente isso, começa pelo sistema, o governo então lá de cima, a gente vem sentir aqui da base da escola todos os problemas. Você sente quem tá dentro que é aqueles chamados da linha de frente, não quem tá organizando, mas os soldados da linha de frente é que está sentindo o drama. (...) o professor tem vontade mas há um muro invisível, em todos os sentidos.

Ao serem questionadas sobre a compreensão de Currículo, as respostas, de certo modo, soaram aparentemente inseguras, sem a consistência esperada, uma vez que é fundamental que os profissionais da educação compreendam a dinâmica em torno da produção do currículo e, mais, como o currículo está representado na escola e a relação com o que se concebe nas OCs. Grosso modo, pode-se dizer que as entrevistadas percebem que o currículo tem sido entendido como “fio condutor” na organização das ações pedagógicas. Porém a ausência de efetiva reflexão demonstra fragilidade para a formulação consciente da prática.

A entrevista com a Professora A, revela a compreensão do currículo como rol de conteúdo. Já na fala da Professora C, é possível identificar a sua percepção do currículo como prescritivo e que, em função disso, o professor não se sente livre para criar de forma autônoma. enxerga o currículo como algo imposto e distinto da realidade, o que engessa determinadas ações. Talvez por acreditar que as OCs são idealizações de uma prática um tanto difícil diante das condições de trabalho nas escolas. O que se constitui como uma concepção bem distante do que está estabelecido nas OCs, uma vez que o documento considera que o currículo tenha espaços para adequações, por parte dos professores, a fim de lidarem com o que lhe é próprio, dando-lhe autonomia de construção e organização da estrutura do currículo com os conteúdos diversificados.

As respostas aqui apresentadas apontam à necessidade de investimento em discussões, por parte da própria escola, acerca de temáticas que possam levar a comunidade escolar a conceber a fragilidade no atendimento de questões inerentes a sua atuação como professores (as). O tema currículo é uma das discussões que, em função das respostas obtidas, demonstra ter necessidade de discussões no âmbito de formação continuada. Não na tentativa de homogeneizar as concepções ou impor àquela que as OCs apresentam, mas para criar um campo de reflexão para o professor e equipe pedagógica. Desse modo, abrir um diálogo que permita a comunidade escolar entender que o currículo vai muito além da

prática prescritiva, requer movimento e maleabilidade. Vemos como um espaço de resistência. O entendimento e a implementação das Orientações Curriculares implicam uma ação política de caráter epistemológico, usando a ideia de que o currículo é uma produção que resulta da construção mediada no contexto das relações sociais.

Na sequência, utilizando a unidade de análise “Política Curriculares” as professoras entrevistadas foram questionadas como concebem as Orientações Curriculares, uma vez que estas se apresentam como uma perspectiva do currículo que não significa tão somente uma proposta de Estado, mas, sobretudo, as expectativas da escola com relação à garantia de qualidade do trabalho educativo.

Professora A: Eu acho que é um norte interessante sim, (...) eu acho que se a gente souber e usar realmente ele veio pra somar sim, pra auxiliar porque o que a gente pode acompanhar, principalmente no ensino fundamental, ela vem bem discriminada assim, com tema todo, então eu penso assim, (...) a gente vai dizer de certo ou não a partir do momento que eu coloco em prática porque a fórmula está toda ali. O currículo mínimo e os descritores que ele tem que alcançar com aquilo, até para as metodologias eles têm as sugestões, porque é o que muitas vezes as pessoas reclamam. Não é fácil a você sair da sua situação de conforto, então quando você precisa sair da sua situação de conforto ele pode incomodar, então eu penso assim, eu amo o documento, eu penso assim, que quando foi criada a escola ciclada, se já tivesse essas orientações a gente tinha começado com o pé direito, é porque a gente começou solto.

Professora B: O pouquinho que eu já li, eu gosto, que ela te dá umas orientações.

Professora C: Olha eu achei o documento muito bom, mas assim eu achei que a gente ia ter muita dificuldade em trabalhar com o ciclo, todos nós sempre achamos difícil em trabalhar com o ciclo, porque também era uma coisa nova e até hoje eu sinto que a maioria acha legal, é bonito né a teoria, mas na prática é muito difícil, o que eu vi, o que eu vejo que até hoje eu sinto que é super difícil trabalhar. Pra mim o Ciclo no caso da participação do ser humano na sociedade, nessa parte aí é boa. Agora no caso de você ter que colocar o aluno no mercado de trabalho, aí eu acho que é muito fraco, acho que se tivesse sido nessa época, tinha sido bom.

É possível observar, de modo geral, que ao serem questionadas sobre as OCs, as entrevistadas demonstram ter pouca familiaridade, mesmo assim, revelam uma boa impressão sobre essa política. Por outro lado, as respostas obtidas das entrevistadas, Professora A e Professora C, revelam certa dificuldade em utilizá-las no trabalho cotidiano, alegando, inclusive, desconforto ao utilizar uma proposta diferente da habitual, o que significa, nas palavras das entrevistadas, resistência à política do ciclo de formação humana e, mesmo, a falta das orientações curriculares no momento inicial de implantação dos ciclos como forma de organização da escola, conforme afirmou a professora A. O conceito de ciclos de formação humana, ligados à etapa do desenvolvimento humano, é apresentado como modalidade do ensino Fundamental na rede de ensino do Estado, como resposta da ruptura do sistema seriado. A ideia principal é uma mudança no currículo de modo a proporcionar a não reprovação da criança. A interpretação dessas respostas foi deixando transparecer que ficar na situação de conforto pode significar resistência à reflexão teórica e a implementação de novas formas metodológicas, dada a falta de suporte necessário.

Entendemos, com base em Mainardes (2006), que nas respostas dadas pelos sujeitos que atuam no contexto da prática, os textos políticos podem ter consequências reais, uma vez que os sujeitos que fazem parte desse contexto interpretam e ou recriam a partir de uma leitura baseada em suas experiências, valores e história. E isso pode provocar mudanças e transformações significativas na política original, pois os mesmos exercem um papel ativo nesse processo. Mas esse texto pode até mesmo nem ser implementado, ficando a prática distanciada da própria política, o que é uma possibilidade dentro do contexto da prática. Ao serem arguidas sobre como aconteceu o processo de implementação das Orientações Curriculares na escola, as professoras apresentaram as seguintes explicações:

Professora A: Primeiro, numa Semana pedagógica, que foram trazidas para a gente, mas foi assim: “um estudo rápido”. Primeiro foram as que vieram para a gente olhar, alterar, que depois foi encaminhado de volta e já veio prontinho a gente faz tudo correndo na verdade, quando vem “esses trem” pra estudar é aquela coisa tudo rápido. Foi assim que a gente teve a primeira experiência. E quando começou há uns três anos, logo que iniciou aquele terceiro ano, aí a gente começou a mudar os planejamentos de aula. Ai a gente já começou a fazer o nosso planejamento anual já pensando fazer na área para gente ver como que a gente poderia colocar os conteúdos que estão nos nosso currículo, que já tinha definido na nossa ementa, pra gente tentar ver, colocar nos bimestre o que a gente pudesse tá trabalhando na história, trabalhando na geografia, pra gente tentar casar alguns assuntos porque não dá pra gente colocar tudo.

Professora B: Olha eu vou falar a verdade para você, eu nunca peguei o conjunto das orientações pra eu ler do começo ao fim, mas sempre assim no curso no debate eu tomei conhecimento e nesse curso que eu fiz agora também no curso de letras trabalhou mas em cima da área de linguagem não foi na área de ensino de história de ciência humanas [...] aqui na escola nunca ninguém veio falar desde que começou. Nunca ninguém veio falar sobre isso daí. Foi implantado mais assim, por mim que eu procuro buscar a sequência que é, por exemplo, a lei que entrou agora das cotas [...] eu sempre procurei implantar, mas nunca veio ninguém aqui falar sobre as orientações porque a “sala do professor” devia ser pra isso, mas assim infelizmente não trata disso aí, são coisas que fogem do tema.

Professora C: nos grupos de estudos, na Sala o Educador. Na escola assim, todo mundo tinha conhecimento de ouvir falar, mas depois nos grupos de estudo dos professores né, que a gente assim, leu alguma coisa. Todo mundo participou da escola, geralmente assim, da elaboração do documento ia na escola. As escolas tinham que participar da elaboração, não que elaborou, mas dando depoimento, falando e vendo que achava nesse sentido assim.

Através das falas das professoras entrevistadas é possível perceber uma queixa em relação à insipiência da formação voltada à implementação das Orientações Curriculares. As três mencionam a formação continuada como espaço de conhecimento do documento, mas é visível a insatisfação quanto à falta de aprofundamento sobre os livros das OCs, e conseqüentemente, a falta de leitura reflexiva do documento.

Durante a entrevista, a professora A menciona que a formação da Sala do Educador na escola na qual trabalha, acontece em dois momentos: no coletivo e por área do conhecimento. Nesse espaço, segundo o relato da professora, a formação realizada pelo CEFAPRO em torno das Orientações Curriculares ocorreu somente uma vez e, a partir disso, todo o estudo e a alteração do Projeto Político Pedagógico-PPP foi retomada pelo grupo de professores que se propôs a realizar a análise das OCs. Nesse sentido, entende-se que existe aqui uma lacuna quanto ao suporte com a formação acerca das Orientações Curriculares, quando, no próprio documento, fica assim estabelecido: “Compromete-se com a viabilização de formação continuada dos professores e profissionais da educação, visando a consolidação das orientações na *práxis* pedagógica, que terá como referência o Projeto Político Pedagógico das escolas”. (MATO GROSSO, 2010a, p. 10).

Compreender como se dá a ação pedagógica de cada uma delas com relação à escolha dos conteúdos, tendo em vista o projeto idealizado pelas Orientações Curriculares, no que diz respeito ao caminho traçado pelas OCs, que é o de levar em conta as experiências trazidas e vividas pelos professores e alunos, respeitando e transitando pela lógica do currículo multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, é a intenção com o próximo questionamento. Sobre isso as entrevistadas discorrem da seguinte maneira:

Professora A: A escola tem uma ementa, o currículo mínimo (...) o professor, o historiador acaba selecionando e acaba dando ênfase mais em uns do que em outros. Temas do ENEM por exemplo.

Professora B: Eu gosto muito de temas como Índio, MST, Livro didático. Eu gosto de trabalhar com vídeos curtos.

Professora C: Olha geralmente a gente tem um livro didático tem o planejamento sim do livro didático. Planejamento em cima daquilo ali, só que tem coisas que eu vou buscar fora que tem a ver com aquele momento que a gente tá... eu já fui contra o livro, mas não tem importância nenhuma a gente usar, você pode usar o livro didático como um suporte, só que você pode procurar pra o aluno não ficar cansado de só tá naquilo ali, você pode pegar texto de fora, desenho, traz filme,

você leva pra sala de computação, o que tiver na escola de interessante que eu vejo que o aluno interessa a gente tenta fazer.

Não dá para perceber uma referência das entrevistadas às OCs, nem tampouco com as metodologias nela propostas. O que dá a impressão de incompreensão do currículo como algo dinâmico e voltado à realidade local do aluno. Como diz Pinsky (2008, p.20), “o currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, nesse momento, estão atentos às transformações do cotidiano”. O que significa, em se tratando da disciplina de história a possibilidade de proposição de temáticas da história regionalizada. Contudo, embora as professoras tenham demonstrado que não recorrem às metodologias ofertadas nas OCs, todas apresentaram uma metodologia sistematizada e que julgam adequada àquela realidade em que estão inseridas.

Como percebe-se nas respostas, o livro didático e as ementas são suportes essenciais na organização da ação docente. Na verdade, o livro didático é entendido como estrutura determinante na sequência de conteúdo, mas, vale ressaltar que estes não estabelecem ligação entre os eixos articuladores, capacidades e descritores sugeridos pelas OCs.

A necessidade do questionamento sobre até que ponto o professor consegue imprimir a importância da disciplina de História foi um dos propósitos desse trabalho. Para tanto, as professoras entrevistadas foram indagadas o que consideravam efetivamente como função da disciplina de História.

Professora A: Eu acho que a principal coisa que eles precisam incorporar é que eles são agentes da história, a gente analisa os fatos passados, mas as alterações que a gente pode fazer na nossa sociedade são as alterações enquanto agentes históricos. É importante conhecer a nossa história, a história do nosso local, do nosso país, até mesmo pra gente ter uma noção para analisar os acontecimentos né, porque um acontecimento de hoje não surge do nada, ele não é isolado.

Professora B: Ela é essencial.

Professora C: Eu acho que a função da disciplina de História é fazer com que a pessoa entenda as diferenças sociais pra ele até mesmo pra melhorar a sua vida, que eu vejo hoje as pessoas não estão respeitando elas próprias. Se elas não respeitam elas mesmas, como que ela vai respeitar os outros. Pra ela respeitar o outro tem que gostar dela, tentar conviver e tentar achar uma saída pra humanidade, que tá muito em conflito a humanidade é muito individualista. É isso que eu acho do ensino de história e tentar buscar no passado o que aconteceu porque o que aconteceu, eu falo pros meus alunos, porque que existe fome porque que existe guerra. É fazer com que as pessoas entendam as diferenças sociais até mesmo para melhoria da sua vida.

É interessante começar argumentando aqui que a abordagem feita nos documentos das OCs sobre o ensino de História no Ensino Médio, parte do pressuposto de que há necessidade de uma ampla reformulação nas práticas educativas vinculadas a essa área, na perspectiva de superação de posturas pedagógicas homogeneizadoras e acríticas, sendo necessária a elaboração de procedimentos metodológicos diferenciados a partir de concepções teóricas da área de Ciências Humanas. Esse pressuposto corrobora com a posição de Guimarães (2012), quando esta autora argumenta que as novas propostas curriculares na área da História ousam no sentido de apontar a necessidade histórica de redimensionamento não somente da disciplina, mas também do papel das instituições educacionais nos seus diferentes níveis e modalidades.

As argumentações das professoras entrevistadas A e C, de certo modo, indicam essa direção, na medida em que estabelecem como função do ensino de História a garantia de uma formação crítica, com a clareza do papel das pessoas como agentes históricos, clareza com relação à estrutura social e política. Elas enfatizam, inclusive, o papel do ensino de História na preparação para a melhoria da qualidade de vida. É visível nos discursos das professoras A e C o caráter transformador da disciplina de História e seu participação na construção de identidade.

As questões relacionadas à dificuldade de aceitar propostas ditas como “inovadoras” para que permaneçam em situação de conforto, a formação mínima sobre a política de Orientações Curriculares, dentre outras alegações constatadas no discurso

dessas professoras, são elementos que permitem pensar nas dificuldades à implementação dos parâmetros teóricos e metodológicos constados nas OCs, no planejamento e execução das ações docentes. Veremos, a partir daqui o que dizem as professoras entrevistadas sobre as possibilidades e dificuldades de implementar essa política.

Tratar do discurso das professoras entrevistadas sobre as Orientações Curriculares significa compreender também parte do trabalho desse profissional. Por isso é importante levar em conta a dimensão da complexidade da rotina dos professores, o que justifica possibilidades e dificuldades de inserir mais atividades envolvendo a discussão e reflexão para que possa se utilizar do discurso das OCs. Possibilidades e dificuldades mencionadas pelas professoras nas entrevistas, diante dos vários compromissos com e na escola. Assim procuramos compreender, com base no discurso, como as professoras se viam como integrantes do processo de ensino aprendizagem, diante da existência de uma política oficial que tem como finalidade orientar suas ações. Quando questionadas sobre possibilidades e dificuldades em estabelecer as OCs como norteadora do planejamento de suas ações, obtivemos respostas como:

Professora A: A dificuldade e que é outra linguagem.

Professora B: Às vezes sim, é muito diferente.

Professora C: Olha a gente sempre tem né? Porque é muito teoria né? Mas quando você chega é outra realidade. Porque para fazer com que o aluno daquela sala entenda o que eu tô falando, eu vou falar a linguagem pra entrar no mundo deles.

À luz do que diz Acosta (2013, p. 193), “[...] o professor tem de aprender a adequar, de forma didática, o conhecimento de acordo com as características do aluno e do conteúdo, a fim de que ele seja transmitido da forma mais adequada[...] a passagem do saber sábio para o saber ensinado”. No livro de Ciências Humanas, ao fazer a caracterização dos Ciclos, há também uma preocupação de

demonstrar como cada grupo constrói o conhecimento levando em consideração a faixa etária do aluno. Para isso o professor faz uso da técnica, da metodologia, do saber acadêmico e da reflexão.

Além disso, é importante ter claro a questão educacional e o modo como ela está estruturada, para daí criar mecanismos de trabalho de acordo com essa proposta. Para tanto buscamos compreender as metodologias que as professoras costumam utilizar em suas aulas, perguntando ainda se trabalham com Projetos e/ou Estudo de Caso, de acordo com o que propõe as Orientações Curriculares.

De acordo com as respostas:

Professora A: Estudos de caso basicamente não. Projeto sim. (e relatou inúmeras situações fruto do desenvolvimento de projetos estabelecendo relações com ensino para além da sala de aula). Então assim nessas atividades que a gente acaba fazendo a avaliação, a gente acaba conhecendo eles, e aí eu faço questão, em todas as turmas, em cada bimestre a gente faz atividade de análise, interpretação em sala de aula e a gente faz algo que cobre diferença e trabalho coletivo.

Professora B: Não.

Professora C: Dependendo da situação cada turma é de um jeito ainda mais aqui que a gente tá sozinha. Tem um moço que dá aula de História só que ele é de outra cidade, então aí não tem como a gente tá trabalhando junto. É que é complicado nesse ponto, pode ser que mais pra frente a gente trabalhe.

As Orientações Curriculares sugerem o trabalho com Projetos de Pesquisa e Estudo de Caso como ferramentas metodológicas, não se limitando a esses métodos, mas contribuindo de alguma forma para a convergência entre as disciplinas. Embora a professora B tenha respondido que não utiliza, ficou claro, durante a entrevista, que em seu trabalho são utilizados alguns projetos que ela articula a partir de temas geradores, muitos deles presentes, por exemplo, no livro de Orientações Curriculares para a Diversidade, envolvendo a comunidade em alguns casos. Por alguma razão a professora não estabeleceu uma ligação com o trabalho realizado por ela, o que sugere,

de certo modo, dificuldade de compreensão sobre as propostas metodológicas constatadas no documento. Ao inserir o aluno em situações e experiências nas quais ele estabeleça sentido com o seu cotidiano, o professor está aguçando o desejo pelo conhecimento. Portanto, as estratégias de ensino são fundamentais para proporcionar resultados positivos no processo ensino-aprendizagem. Pinski (2008), reforça a importância do aluno se entender como parte de uma determinada região e seus acontecimentos presentes. É o que o autor chama de “inclusão histórica”.

Destarte, pontuamos que as possibilidades estão relacionadas às estratégias didáticas, sugestões temáticas, sugestões de trabalho interdisciplinar, orientação de avaliação, indicação de bibliografia específica, além da pesquisa como opção metodológica de produção de conhecimento, como parte das sugestões das OCs. Quanto às dificuldades, como enfatiza nos resultados obtidos na escuta das falas, advém tanto de ordem institucional como de ordem cultural. No campo institucional se destacam: a política de formação continuada com oferta insuficiente, as condições de trabalho a serem asseguradas, a execução do trabalho de caráter coletivo e a linguagem utilizada no texto das OCs. De ordem cultural, as dificuldades apresentadas estão relacionadas à compreensão de currículo na perspectiva prescritiva, como algo estabelecido pelo Estado de “cima para baixo”, que anula no professor a criatividade, a proposição e a construção da autonomia. Por último, a resistência que as professoras apresentam ter com relação as OCs, enfatizando, inclusive, que a utilização das OCs pode retirá-las da situação de conforto, estabelecendo, na nossa compreensão, uma relação entre as Orientações Curriculares e seu uso pelo estado, como uma relação de poder.

3. Considerações Finais

Ressaltamos o quanto as proposições teórico-metodológicas fundamentadas em Ball e Bowe, os Ciclos de Políticas (MAINARDES, 2011), em se tratando de pesquisa em políticas

educacionais, se constituem como um referencial potencial. Tendo em vista a pesquisa realizada onde o contexto da prática como espaço de recriação das políticas públicas, observou um cenário no qual os textos são suscetíveis a interpretações e recriações, onde ocorre a produção de efeitos e ou consequências que representam mudanças significativas na política original, ou ainda, não são simplesmente implementadas. Nesse percurso de pesquisa onde estabelecemos uma ligação entre o discurso de professores da disciplina de História, do ensino fundamental e ensino médio, das escolas públicas estaduais localizadas no município de Rondonópolis, acerca da política de Orientações Curriculares, implementada pela Secretaria de Estado de Educação na área de Ciências Humanas, mais especificamente, na História, identificamos os percalços entre o processo de implementação dessa política e até que ponto as mudanças e possibilidades propostas na parte diversificada do currículo, agregam a realidade local.

Um dos aspectos visto ao longo desse estudo refere-se às distorções que surgem durante a elaboração das políticas públicas de educação, afinal elas sofrem alterações de acordo com o ambiente de cada país, de cada estado e por fim dos inúmeros fatores na esfera micro ambiental, e isso pode ter duas faces: positiva quando os atores da prática dão formas personalizadas a essa política, de modo a ajustar para seu contexto e negativa, quando a política não é trazida para o campo da reflexão e implantada sem estrutura física e humana adequada.

O trabalho coloca algumas questões em evidência, que consideramos importantes ressaltar, como por exemplo, que cada professor reformula a política levando em conta as influências exercidas pelo contexto político, sócio econômico e cultural, pela formação inicial, pelo conceito de currículo que carrega, pelo ideal de sociedade que ele projeta, pela escola e pela cultura escolar, o que demonstra que as políticas são interpretadas de maneiras distintas. Além disso, as Orientações Curriculares são propostas metodológicas que acompanham uma política de pedagogia invisível, o que de certo modo justifica a dificuldade dos

professores em lidar com tal proposta, haja vista o grau de complexidade em que a educação está inserida, uma vez que a escola está dentro da lógica econômica e política da sociedade que estabelece resultados mensuráveis.

Nos discursos foi possível identificar críticas das professoras entrevistadas com relação à dificuldade encontrada em colocar na prática a proposta das OCs, sobretudo no que envolve trabalho por área de formação. De modo geral, essa pesquisa nos permitiu identificar alguns problemas através dos discursos das professoras, sendo o mais crucial a falta de uma política de formação voltada para a prática, já que as formações realizadas foram, segundo as entrevistadas, insipientes, sobretudo no que se refere ao uso das OCs.

Percebe-se, com isso, o desejo de formação específica para o trabalho articulado com as Orientações curriculares, tendo o professor como articulador desse processo nas áreas específicas do conhecimento, pois embora o documento se apresente como algo capaz de ser seguido facilmente pelo professor, dada a linguagem utilizada e a sua didática, é fundamental um trabalho rigoroso de disseminação da proposta, inclusive a nível de estudo nos cursos de licenciatura, a fim de apresentar aos futuros professores o que há de suporte no Estado de Mato Grosso, como políticas educacionais, tratando diretamente de questões pedagógicas e de gestão. Além disso, outro problema apresentado, tem relação com a situação dos professores de contrato temporário, pois não necessariamente estão presentes desde o início até o final do ano letivo, o que impossibilita acompanhar todas as discussões da escola, as formações continuadas e como resultado interfere na propositura de metodologias como os projetos de pesquisa.

Existem também problemas do ponto de vista das condições de trabalho. Durante as entrevistas, a professora C mencionou, sob a forma de queixa, que em alguns dias da semana sente-se “morando” na escola, pois chega às sete da manhã e retorna para casa às dez horas da noite, por conta do compromisso com a formação continuada, e mal tem tempo de preparar as próprias aulas. Afirma ainda que seria mais interessante e proveitoso se as

formações, como a Sala do Educador, fossem orientadas por experiências dos professores e contribuições dos demais. Acrescentamos, ainda, à visão da professora de que tal discussão pudesse ser a partir da reflexão do ideal de currículo da escola, tendo sempre em mente a função da escola. Isso nos remete a outro aspecto – o da gestão escolar, na medida em que com a implementação do modelo gerencial de organização da escola, essa instituição passa a ter como parâmetro o paradigma da racionalidade técnica/instrumental, estando em jogo à racionalização da produtividade organizacional, sobretudo no tocante ao trabalho essencial da escola que é o trabalho pedagógico propriamente dito. É preciso entender, diga-se de passagem, que gerencialismo é uma política de gestão pautada nos parâmetros estabelecidos pelo Estado neoliberal.

Todavia, percebemos também a resistência das professoras com relação aos agentes formadores e as próprias OCs, de modo que não reconhecem sua fala e seu papel respectivamente. A hipótese é que as professoras não se sentem parte do texto construído, possivelmente pelo formato com que esse processo ocorre, onde de posse de um escopo produzido pelos agentes de gestão política, a escola propõe inserções pela comunidade, podendo ser ou não incluídas ao texto. Quando que, por outro lado, foi observado, de certo modo, o trabalho das professoras articulado em alguns aspectos ao que as OCs propõem, como, por exemplo, as metodologias propostas, mesmo elas afirmando que não fazem uso efetivo do documento.

Há ainda de se compreender melhor a resistência ao documento, pois muitas questões foram se apresentando no desenrolar desse trabalho, ficando, portanto, sem respostas. Mas, diante de alguns dados, é demonstrada a falta de acompanhamento adequado na implantação da política, o que sugere uma análise ainda dentro do ciclo de política sobre o contexto dos resultados e contexto da estratégia. Abrindo possibilidades para pesquisas que possam inclusive acompanhar as mudanças recentes no ensino.

Consideramos importante salientar que, em função das diferenças apresentadas no tocante à concepção de currículo, a escola deve, a partir de estudos acerca deste tema, procurar entender que concepção de currículo tem permeado a organização e o funcionamento de suas ações, se está pautada nos moldes tradicionais, diferente do conceito de currículo que norteia as OCs. Discutir coletivamente a concepção de currículo que deve ser adotada por seus profissionais, a fim de que possa atingir os objetivos propostos pela escola, é tema a ser tratado no âmbito dos espaços de formação continuada. Esse diálogo, por sua vez, deverá ser abordado a partir da concepção de currículo que deve ser estabelecida no (PPP), enquanto instrumento fundamental à prática da instituição.

A reflexão que deve ser feita pela comunidade escolar, em especial, seus professores é: como estará acontecendo na prática, dentro das salas de aula, as orientações do currículo diversificado? Apontamos isso por entender que o atual sistema tem criado uma série de funções para os profissionais da educação, sem adequação à estrutura desses espaços, bem como a adequação do trabalho do professor, que diante de algumas propostas sofre uma sobrecarga de tarefas, além é claro da elevada contratação de professores, que provavelmente não mantém os projetos da escola, havendo rupturas onde o processo pede continuidade.

Diante disso, é possível afirmar que, apesar de existir investimentos por parte da Secretaria de Estado de Educação na construção de um currículo que integre conhecimento, cultura e trabalho, como, por exemplo, as OCs, em função da escassa garantia de condições de trabalho, pelo próprio Estado, são visíveis os problemas internos na escola. O que se observou foi a ausência da troca efetiva de experiências pedagógicas entre os seus professores, em detrimento do planejamento a título de cobrança da gestão performática, que demonstre “no papel” a existência de um trabalho integrador e progressista. Daí a necessidade de reflexão e discussão coletiva.

Em síntese é importante que os documentos de Orientações Curriculares bem como qualquer outro material que se apresente como possibilidade de subsídio na construção das propostas curriculares, levem em conta a heterogeneidade dos profissionais da escola e os desafios da prática oriundos do conflito entre o currículo prescrito e currículo real. A razão é que as reais questões surgem na implementação, o que significa que a proposta precisa se manter em movimento sendo constantemente modificada, se manter em construção mesmo durante a implementação, até que possa ficar mais próxima do perfil daquele local, enquanto o que acontece é um movimento de implantação de um estudo realizado, desconsiderando o processo pedagógico cotidiano durante uso da proposta. Por essa razão, algumas propostas acabam ficando apenas no texto oficial e a prática permanece igual.

A coerência do texto oficial e da prática pedagógica só existe a partir do momento em que a situação é considerada com seus problemas reais. O universo da escola é constituído por professores com concepções de educação distintas, de modo que a cada um deles importa saber como se adaptar a novas propostas sem abandonar radicalmente sua postura, pois essa imposição, que privilegia uma concepção em detrimento de outra, causa resistências.

No entanto, observa nesse documento, no que diz respeito a área de Ciências Humanas, a ausência de discussões em torno dos reais problemas mato-grossense, mesmo com o discurso de Identidade, sendo essa temática um referencial importante para a reflexão. E muito provavelmente o livro didático não contempla essa unidade como precisaríamos, principalmente dentro da abordagem em que as Orientações Curriculares sugerem trabalhar. A compreensão em torno da organização do espaço mato-grossense permite ao aluno refletir sobre esse espaço.

Referências

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam. *In*: SACRISTAN,

José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 126, p.539-564, set/dez. 2005.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagens**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATO GROSSO. Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. **Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010a.

MATO GROSSO. Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. **Ciências Humanas**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010b.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SEGUNDA SEÇÃO

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

CAPÍTULO 17

PROFESSORES *EXPERTS* QUE QUEREM ENSINAR E ALUNOS INTERESSADOS: SOLUÇÕES SIMPLES PARA O NOVO SÉCULO

Allan Alves Ferreira

1. Introdução

Sabe-se o quanto a matemática é importante para este século. Num país com baixo desempenho estudantil em matemática encontram-se ilhas em que um conjunto de circunstâncias, com os professores à frente, eleva o interesse e o rendimento dos jovens. Ao contrário das expectativas, várias destas ilhas são escolas de poucos recursos, com estudantes socialmente menos favorecidos. Por quê? É o que revelam as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que não são o tema desta pesquisa e, sim, o que elas revelam.

Este estudo se fundamenta em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que investigou as trajetórias de aprendizagem, a prática e o empenho de professores reconhecidos positivamente por sua atuação no ensino médio, à luz das teorias sobre a *expertise*. Mais precisamente, este estudo buscou verificar se esses professores, cujos alunos são medalhistas nas OBMEP, têm características de *experts* conforme as definições e conceitos existentes nas teorias correspondentes. Procurou-se identificar as condições ambientais e aspectos motivacionais que possibilitaram o sucesso na sua prática de ensinar matemática aos alunos(as), muito premiados na modalidade citada, e a outros alunos e alunas que não participam da Olimpíada.

O resultado das avaliações externas da educação tem revelado uma questão crucial para o país: o desempenho de estudantes brasileiros em ciências, leitura e matemática denuncia a baixa qualidade e a escassa efetividade das práticas desenvolvidas nas escolas. De acordo com o relatório de 2017 do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a maioria desses estudantes não sabe fazer contas e mal entende o que lê (MARTINS, 2016). Lembre-se que, conforme o relatório da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a formação docente está entre os quatro fatores que impactam a qualidade da educação (DELORS *et al.*, 2012). Com base nesse relatório, THOMPSON (1995) aponta os professores como potenciais colaboradores em responder às expectativas de desempenho dos alunos, se adquirirem quatro características essenciais ao aprimoramento de sua prática, a saber: a) alto nível de conhecimento e competências necessárias; b) qualidades pessoais; c) possibilidades profissionais; d) motivação.

Responder às expectativas significa cumprir satisfatoriamente sua mais importante atribuição: mobilizar os estudantes a obterem sucesso em seu processo de aprendizagem. Para tanto, torna-se imprescindível que o professor compreenda as relações entre o seu desempenho e o dos estudantes, e que transcende os demais fatores, como métodos e recursos de ensino, ambiente escolar e gestão educacional. Nesse sentido, o desempenho dos professores pode estar entre os fatores que mais influenciam o êxito da aprendizagem do aluno. A qualidade desse perfil refere-se especialmente ao seu nível de conhecimento sobre a disciplina ministrada e de preparação para atuar em sala de aula e saber lidar com os diferentes sujeitos e diferentes histórias de vida que encontrará. Esses foram os dois elementos apontados como os mais impactantes no desempenho do estudante.

Diante do cenário apresentado, percebe-se que o problema destacado, mesmo abordado em diferentes situações, mantém um eixo comum: o alto desempenho do professor e a boa qualificação

para exercer a profissão docente como fatores condicionantes do êxito do aluno em seus processos de aprendizagem. Na discussão desse problema buscou-se o campo conceitual da *expertise* como um dos campos de pesquisa que pode contribuir para a compreensão dos processos envolvidos no alto desempenho.

Quanto ao interesse pessoal, este originou-se ainda na minha vida de aluno, sempre estudando em escolas públicas, até a especialização em Educação Matemática, após a graduação.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010), *expertise* é palavra francesa que significa perícia realizada por experto, e *experto*, conforme o mesmo dicionário, é o indivíduo que adquiriu grande conhecimento ou habilidade graças à experiência prática.

Pode-se compreender a *expertise* como fenômeno circunscrito à visão de Ericsson (2003, p. 56), a partir da qual é mantida uma conexão conceitual com a ideia de treinamento e tempo limitado: “quando um treinamento apropriadamente projetado é mantido em estado de concentração total numa base regular de semanas, meses, ou mesmo anos, características inatas não modificáveis não parecem restringir qualquer um de alcançar altos níveis de desempenho”. De fato, o treinamento está entre os recursos considerados capazes de levar “qualquer um” a desenvolver um nível de desempenho, no mínimo, diferenciado. Ericsson (1998) explica que, para desenvolver *expertise* sobre algum tema ou área, é preciso investir tempo e prática. Assim, nossos corpos e mentes desenvolverão processos cognitivos eficientes e rápidos, com base em redes de neurônios, músculos e esquemas mentais fortalecidos e aprimorados depois de um longo processo de trabalho. É necessário que se submeta a determinada atividade por muito tempo, de forma regular e sistemática, garantindo que as estruturas fisiológicas e mentais que facilitam a prática não se desfaçam.

Conforme Galvão (2003), a falta de equidade de desempenhos individuais, manifestada em diversos campos, tais como artístico, científico e esportivo, chama a atenção do público geral e de pesquisadores, há muito tempo. Tal interesse evidentemente levou

o estudioso à pesquisa intensa do fenômeno, para explicá-lo e compreendê-lo.

Apesar dos baixos resultados nas avaliações do Pisa, encontramos três escolas com reduzidas taxas de reprovação e evasão e desempenho exitoso na OBMEP, com seus alunos ganhando medalhas nas três modalidades, ouro, prata e bronze, e muitos certificados. Fomos verificar se esses professores tinham características de *experts*, conforme a teoria de Ericsson (2006), Ericsson e Smith (1994) e Galvão (2000, 2003, 2006), sendo que este, no nosso entender, é o que mais escreve sobre *expertise* no Brasil. Se os resultados das avaliações são negativos, o que fazem os professores para que seus alunos se destaquem em uma olimpíada nacional, de uma matéria considerada difícil, ainda mais, por que esses professores fazem parte do mesmo sistema que retrata a realidade alarmante de taxas de reprovação? Seriam eles *experts*?

Participaram da pesquisa professores de três escolas públicas de ensino médio, sendo dois professores da Escola Beta, instituição militar de ensino do Distrito Federal, três professores da Escola Gama, situada em pequena cidade do interior de um estado da região Nordeste do país, e um professor e uma professora da Escola Alfa, situada em pequena cidade da Zona da Mata mineira. Esses professores foram selecionados a partir de dois critérios básicos: pertencer a uma escola pública que tenha se destacado no número de medalhas ganhas na OBMEP e ter numerosos alunos premiados com medalhas de ouro ou prata. No caso destas três escolas, todas receberam mais de 200 medalhas de ouro e prata desde o início da OBMEP.

Em nosso caso, a pesquisa não é quantitativa e a amostra se encaixa, conforme Patton (2010), no tipo *snowball* ou amostra de corrente. Uma abordagem que localiza os informantes-chave que detêm numerosas informações sobre o que está sendo pesquisado.

De acordo com Günther (2006), faz-se necessário que aquele que busca a construção do conhecimento, por meio da pesquisa, considere formas complementares, e não isoladas, de utilização das abordagens quantitativa e qualitativa, sem se prender a uma ou outra, adequando-as para a solução do seu problema de pesquisa.

A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Conforme Castro (2005), o pesquisador qualitativo quer 'descobrir' algo, e o ponto de partida desta descoberta está nas narrativas, não em teorias ou números.

Essa abordagem aproxima pesquisador e objeto de estudo. Entretanto, na observação passiva deve existir o cuidado de não alterar o comportamento do observado, pois o que se faz e declara como pesquisador pode ser influenciado pela sua presença, assim como formula o Princípio da Incerteza, de Heisenberg (1949). Desta forma, a observação passiva tenta preservar a naturalidade do objeto de estudo não permitindo que seja eivada pelo observador (CASTRO, 2005). Neste caso, o pesquisador esteve presente em aulas, como ouvinte. Não houve questionamentos ou falas, apenas observação das aulas.

2. A OBMEP

Em 2005 instituiu-se e realizou-se a primeira edição da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), projeto criado para incentivar o estudo da matemática entre alunos e professores de todo o país. Promovida pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC), é realizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Este projeto tem a incumbência de estabelecer a excelência como valor maior no ensino público. Suas atividades vêm mostrando a relevância da matemática para o futuro dos jovens e para o desenvolvimento do país.

Participam da OBMEP alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e alunos do ensino médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais, concorrendo a prêmios de acordo com a sua classificação nas provas.

A OBMEP é desenvolvida em duas fases: 1ª) composta por 20 questões objetivas (múltipla escolha). Participam todos os alunos inscritos pelas respectivas escolas; 2ª) uma prova discursiva contendo seis questões. Classificam-se 5% dos alunos com melhor desempenho

em cada nível na primeira fase. Os alunos com melhor desempenho na primeira fase participam na segunda fase, cabendo à escola antecipadamente os critérios de desempate que serão aplicados, se necessário, de modo que não exceda sua cota de 5% em cada nível¹.

Uma análise do custo/benefício do programa foi realizada por Biondi, Vasconcellos e Menezes Filho (2009). Na pesquisa analisou-se estatisticamente o rendimento de alunos do 9º ano, participantes ou não da OBMEP. Concluiu-se que a Olimpíada aumentou, de modo estatisticamente significativo, em 2,14 pontos as médias de matemática das escolas que participaram da Prova Brasil 2007, teste padronizado universal. O aumento desse impacto é diretamente proporcional à participação das escolas nas edições anuais da OBMEP. Para Nascimento e Oeiras (2006), competições escolares nos moldes da OBMEP são práticas pedagógicas propícias ao desenvolvimento intelectual, autonomia, estímulo ao trabalho individual ou de equipe, com o objetivo de aprimorar conhecimentos de natureza matemática.

Ante o exposto, temos a seguinte situação: o Brasil tem sido afetado por uma série de resultados negativos, conforme as avaliações em larga escala realizadas por agências nacionais e internacionais responsáveis. Investimentos estão sendo feitos, mas os resultados não retornam como deveriam. Segundo especialistas, os professores precisam ser mais valorizados, o exercício da docência deve ser estimulado, assim como a criação de um projeto, pelo governo, para que os alunos despertem o interesse pela matemática.

Este projeto tem sido avaliado de forma positiva e evidencia melhora das notas de matemática para os alunos de escolas que participam da competição. Significa dizer que, diferentemente do usual em sala de aula, são projetos que despertam o interesse e a motivação do aluno para estudar matemática. Concorda-se com Nascimento e Oeiras (2006) quando afirmam que os alunos é que são premiados, e neles se concentram todas as expectativas para a

¹ As informações quanto à OBMEP desde a sua 1ª edição são encontradas em: <http://www.obmep.org.br/regulamento.htm>.

obtenção de sucesso em uma olimpíada de matemática. Contudo, não é incomum deparar-se com o consenso de que o problema se concentra no modo como o Estado brasileiro conduz a carreira docente, assim como os impactos que a qualidade do desempenho do professor exerce sobre o desempenho do seu aluno.

Intrigante é que a situação e as condições proporcionadas pelo Estado nos sistemas escolares são bastante semelhantes nos aspectos nucleares de sua estrutura, para a maioria das escolas. Sendo assim, por que somente alguns – e muitas vezes – os mesmos professores conseguem que seus alunos sejam premiados na OBMEP? Se o problema é geral e as condições de trabalho, boas ou ruins, são similares para todos, por que alguns se destacam? Em alguns casos, por que alunos de escolas localizadas em regiões pobres e que apresentam muitas dificuldades materiais e financeiras, se destacam ainda mais que outros, oriundos de escolas nas quais os recursos são mais abundantes? Ora, se grande parte dos sistemas de ensino encontra-se em situação precária e a maioria das redes escolares públicas está sob as mesmas condições e regras, o que esses professores fazem para que seus alunos sejam premiados e reiteradamente bem-sucedidos na aprendizagem da matemática, contrariando toda a carga negativa e de temor que paira sobre essa disciplina do currículo? Quais são os seus saberes? A didática dos professores é diferenciada?

A fim de facilitar e conduzir a delimitação desse estudo, focalizado dentro dos fundamentos da *expertise*, partiu-se de alguns pressupostos, os quais resumem alguns pontos apresentados até aqui: 1) a atuação do professor é imprescindível ou mesmo determinante no desempenho dos alunos que conquistam medalhas na OBMEP, e espera-se que os próprios alunos confirmem ou não essa hipótese; 2) o professor que mobiliza seus alunos a alcançarem esses resultados é um “professor *expert*”, por que demonstra ter alto desempenho?; 3) o indicador de alto desempenho desse professor, que o insere no critério da *expertise*, é conseguir um alto rendimento ou alto desempenho de seus alunos nas Olimpíadas de Matemática, superando obstáculos e

desafios oriundos das condições adversas, às quais, supostamente, está submetido?

O desafio, de certo modo, também se concentra em responder: qual é o perfil do professor que orienta alunos premiados pela OBMEP? Assim, diante desses pressupostos, investigaram-se os saberes e práticas desses professores, com o intuito de mapeá-los, entendendo que poderão contribuir com outros professores, servindo de referência não para que reproduzam mecanicamente essas práticas, mas para que eles também consigam trilhar seu próprio caminho e despertar, em seus alunos, o prazer por estudar matemática. Ante o exposto, formulou-se o problema de pesquisa, expresso por uma questão central e questões secundárias, adotadas como norteadoras das etapas metodológicas: identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para que professores de matemática do ensino médio se destaquem por conduzir alunos ao alto rendimento na aprendizagem da disciplina, conquistando medalhas na OBMEP.

3. Trajetória Metodológica

Com idade entre 28 e 60 anos, todos os docentes, conforme a legislação em vigor, no mínimo, possuem licenciatura em Matemática. As entrevistas, observações, consulta de documentação e outros procedimentos inerentes à pesquisa foram feitos nas escolas em que os professores atuam, agendados previamente para um turno em que não estavam exercendo a regência. A mesma estratégia foi utilizada para as entrevistas com alunos. O professor devia ter o reconhecimento profissional de seus pares, alunos e pais, o que foi verificado por meio de observação feita em visitas às escolas e entrevistas com professores, pais, alunos e gestores, para saber quem a comunidade escolar destacava por apresentar alto desempenho. Por sua vez, “alto desempenho” foi uma expressão adotada, no presente estudo, de forma direcionada, ou seja, para designar “professores cujos alunos são premiados na OBMEP”. Significa caracterizar alto desempenho do

professor com base nos indicadores de desempenho dos seus alunos. Tais indicadores serão também delimitados como “premiação na OBMEP”. Esclarece-se que não era objeto estudar a OBMEP em si ou afirmar se os professores são bons pelo fato de serem premiados.

A geração de dados ocorreu em três fases. Na primeira foi realizado o levantamento de profissionais reconhecidos positivamente por sua atuação no site da OBMEP, sendo fácil encontrar quais as escolas brasileiras se destacavam na premiação de medalhas de ouro e prata. Assim, selecionou-se os alunos mais premiados e seus professores. Na sequência, fizeram-se contatos com os diretores das escolas e com os professores sobre a pesquisa em questão. Como segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas com os professores, com aproximadamente 20 minutos de duração. Na terceira etapa, foi feita uma entrevista de grupo focal com 60 alunos premiados ou não na OBMEP. Foram ouvidos gestores, pais de alunos e alunos que não participavam da OBMEP. Observaram-se aulas de todos os professores que foram entrevistados e outras atividades fora da sala de aula durante todo o tempo de permanência nas escolas, e, quando possível, consultou-se documentos como anotações de professores e diários de classes e relatórios da secretaria.

Com a realização de entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação, estabeleceu-se o triângulo de Stake (1995), recomendado para investigações não qualitativas. Nas entrevistas, verificou-se que os professores inspiraram os alunos, direta e indiretamente, a tomarem gosto pela disciplina, inclusive para a participação nas olimpíadas. No contexto deste estudo, os instrumentos aplicados tornaram-se um verdadeiro diálogo com o objeto, sendo esta a maneira mais direta de fazer pesquisa qualitativa. Utilizou-se o modo de entrevista de Patton (2010), porque as entrevistas em profundidade são mais livres de condicionamentos, tanto da parte do pesquisador quanto do pesquisado. Buscou-se a narrativa livre, com princípio, meio e fim, semelhante ao que é dito espontaneamente.

2.1 As Escolas

a) A Escola Alfa está situada em pequena cidade na Zona da Mata mineira, com aproximadamente 4.500 habitantes, e obteve 229 premiações na Olimpíada, entre medalhas de ouro, prata e bronze e menções honrosas, entre 2005 e 2017. A escola tem 309 alunos do 5º ao 9º ano, 212 no ensino médio, 53 na educação de jovens e adultos e 18 na educação especial. A prova – realizada de dois em dois anos – deixa claro a evolução da Escola Alfa. Em 2007, o índice da escola era 4, chegando a 5,6 em 2013 – representando um enorme avanço. A Escola Alfa ficou em primeiro lugar em matemática entre todas as escolas públicas não seletivas do Brasil.

b) A Escola Beta é uma instituição militar, com mais de 3.100 alunos, em sua maioria filhos de militares. É uma das melhores escolas da cidade e sendo a maior escola da rede militar de ensino do Brasil, com 240 mil metros quadrados de instalações e cerca de 100 salas de aula. No início do ano o aluno pode se inscrever e praticar diversos esportes no contraturno, tais como natação, futebol, tênis, atletismo, vôlei, basquete, etc., de segunda a quinta-feira. A maioria dos professores dessas modalidades são também militares, da ativa e da reserva. Além da prática de esportes no contraturno, existem as aulas de educação física no tempo letivo, duas vezes por semana no ensino fundamental e uma por semana no ensino médio.

A escola é conhecida pela participação e destaque de seus alunos em olimpíadas do conhecimento: OBMEP, Olimpíada de Astronomia e Astronáutica, Olimpíada Nacional em História do Brasil, Olimpíada de Robótica, Olimpíada Brasileira de Biologia, Olimpíada Brasileira de Física, Olimpíada Brasileira de Química, entre outras.

Para incentivar seus alunos, a escola conta com Clube de Teatro, Coral, Banda de Música e Clube de Relações Internacionais.

c) A Escola Gama situa-se na região Nordeste do país, em uma pequena cidade, distante da capital do estado, localizada a 1.648 km de Brasília. A cidade tem cerca de seis mil habitantes e

apresenta casas simples, ruas de pouco movimento, algumas delas ainda de terra ou com calçamento feito de pedras amarradas. O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) é um dos mais baixos do Brasil: 0,498, enquanto o mais baixo, de Melgaço (MA), é de 0,418, segundo dados publicados em 2012².

A cidade tornou-se conhecida nacionalmente em razão das conquistas de seus alunos, que acumulam medalhas na Olimpíada de Matemática das escolas públicas, conquista de vagas em universidades públicas, conquista de campeonatos do programa 'Soletrando', da Rede Globo de Televisão. A escola tem alunos aprovados no Instituto de Matemática e Estatística (IME), além de alto desempenho no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. O trabalho contínuo também fez com que os alunos desta unidade escolar alcançassem a marca de 70% de aprovação no SiSU – Sistema de Seleção Unificada –, o que garante uma vaga em universidade pública e gratuita.

Nas três escolas, os professores conseguiram superar as deficiências da formação, com muito estudo depois da formação inicial, engajamento, discussões, trocas com pares e gestores e a capacidade de trazer a família para junto da escola. Em outras palavras, a formação continuada complementou ou retificou a formação inicial. Todos os professores entrevistados têm especialização na área de atuação e 50% têm mestrado. Sabem que são mal remunerados e, conseqüentemente, desvalorizados pelo poder público.

3. Resultado da Pesquisa

O estudo fundamenta-se na teoria de Ericsson (2000), nas pesquisas de Galvão (2000) e de Ribeiro (2016) sobre *expertise* e criatividade, e de Perfeito (2011), sobre *expertise* de professores do ensino fundamental com alto desempenho.

² <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

No entendimento de Gomes (2018), os desafios para o ensino médio são muitos e continuam mal resolvidos. Para ele, existe uma contradição na sociedade entre os interesses dos que desejam a continuidade imediata dos estudos e dos que se beneficiam de um ensino formativo. É uma contradição da própria escola, ainda mais em uma sociedade desigual: conservar, mas inovar; democratizar, mas selecionar socioculturalmente; estabelecer pontos de saída, ainda que com retorno, mas também de continuidade. Como damos atenção aos aspectos mais visíveis do sistema educacional, alguns políticos investem em soluções de impacto para captação de votos, mas conservam o que está posto: a educação básica de má qualidade e antidemocrática, para que uma sociedade desigual seja também conservada, apesar das aparências em contrário. Ainda conforme Gomes (2018), a formação de professores é anacrônica, academicista e frágil. A carreira, quando existe, é tradicional, credencialista e burocrática. Ademais, a formação e a carreira afastam-se dos interesses da aprendizagem e do processo educativo e isso apresenta-se desastroso para os professores.

Os professores participantes vão na contramão do que afirma Gomes (2018), e talvez isso tenha contribuído para o sucesso deles, que têm boa formação, todos especialistas na área em que atuam, a maioria com mestrado, apostam na carreira e estão sempre fugindo das amarras burocráticas do sistema escolar, propondo e discutindo com alunos e gestores planos para melhoria do ensino.

Dessa forma, em nossas observações e entrevistas com alunos, professores e gestores, constatamos que as características do corpo docente das escolas pesquisadas escapam às afirmações de Gomes (2018). Os alunos vindos do ensino fundamental cursam o ensino médio com o desejo de fazer um curso superior, e isto pôde ser verificado nas falas do grupo focal. As três escolas têm ótimos resultados de alunos que se classificam em processos seletivos de universidades públicas e privadas, informação obtida em documentos das escolas. Do lado dos discentes, de acordo com Russel (2014), é preciso que os estudantes aprendam regras; mas, em algum momento, os motivos das regras precisam ser

esclarecidos; se isso não ocorrer, a matemática terá pouco valor educativo. Para o filósofo, a força motriz da educação deve ser o desejo para aprender e não a autoridade do professor. Porém, disso não se deve concluir que a educação para ser prazerosa tenha que ser leve, fácil em todos os estágios.

A aquisição do conhecimento exato pode ser fatigante, mas é essencial para todos os tipos de excelência. Contudo, não é preciso ser necessariamente difícil. O que os professores pesquisados faziam era justamente minimizar as dificuldades de entendimento. O que Russel (2014) afirma foi seguido pelos professores: seus alunos sabem as regras e de onde elas vêm, isto pode ser observado por qualquer pessoa que assista a uma aula em alguma das três escolas pesquisadas. O esforço para esclarecer o porquê das regras é evidente nessas escolas, e os alunos estão convencidos de que o trabalho é árduo, porém possível. Estudam em grupos e contam sempre com a ajuda do professor. No começo, uma suposição era a de que os alunos tivessem interesse no conhecimento porque iriam participar da OBMEP e desejavam ganhar medalhas, mas nas aulas observadas e no período das visitas, foi possível verificar com facilidade alunos não participantes das Olimpíadas demonstrando o mesmo interesse em aprender.

Conforme Ferreira (2013), as aulas de matemática com a utilização de materiais concretos e outras práticas que mostrem aos alunos onde e de que forma eles aplicarão o que lhes foi ensinado, sem dúvida, trazem bons resultados, mas os alunos necessitam conscientizar-se sobre a necessidade do estudo, e os pais precisam acompanhar mais a vida escolar dos alunos. Afirmar que aulas “diferentes” são suficientes para mudar o quadro atual de nossa educação parece um discurso reducionista. Nas escolas pesquisadas havia uso de material concreto, demonstrações utilizando sólidos geométricos, ou seja, figuras geométricas de plástico que os alunos podiam manipular, aulas fora da sala, com os alunos fazendo medidas e entendendo o que é perímetro, área, etc., além de demonstrações algébricas feitas na lousa, com repetições à exaustão, até que os alunos entendessem. No entanto,

somado a isto, vem a troca de informações entre professores, o apoio incondicional dos gestores e a participação intensa da família no acompanhamento da vida escolar dos alunos.

Certamente, a grande maioria dos alunos que estudavam nas três escolas pesquisadas tinham outra visão da matemática. Esta afirmação se baseia nos resultados obtidos na OBMEP, pelo número de alunos que tiveram oportunidade de estudar nestas escolas e passar em processos seletivos de universidades, muitos deles para fazer licenciaturas ou cursos mais exigentes, como Engenharia, Odontologia, Biologia, entre outros. Não se pode esquecer de alunos que saíram da Escola Alfa e foram direto para o Impa, com bolsa de mestrado. Percebe-se que a matemática dos mestres foi apresentada para esses alunos.

A diretora de uma das escolas investigadas, no cargo há oito anos, afirma que vitórias sucessivas vêm sendo alcançadas devido à ética profissional de todos. Que existe uma diferença gritante entre o antes e o depois da participação dos alunos na OBMEP. Hoje, 75% dos alunos que saem desta escola no 3º ano consegue classificar-se para alguma graduação superior, em universidades públicas ou privadas. Os alunos ingressam em diferentes cursos superiores. Para isso, são preparados o ano todo e não somente às vésperas das provas. Os exames simulados são aplicados desde o primeiro ano e os testes são intensificados na medida em que os alunos avançam para as séries finais do ensino médio. A gestora apresentou dados que demonstram que, em 2010, a escola obteve 100% de aprovação dos seus alunos de segundos e terceiros anos.

As instalações da escola agora são confortáveis, mas anteriormente à OBMEP a escola contava com dois cômodos apenas, no fundo de um velho galpão. Depois dos ótimos resultados da OBMEP, o governo do estado providenciou a construção do atual prédio da escola. Professores e alunos têm consciência de que estão em uma escola frequentada por pessoas de baixa renda e todos trabalham acreditando que a escola é que pode proporcionar uma oportunidade concreta de mudança de vida para seus alunos.

4. Considerações finais

A pesquisa possibilitou verificar que, apesar dos resultados negativos nas avaliações de massa e, muitas vezes, da falta do investimento mínimo necessário, estes estabelecimentos apresentam resultados muito bons, não só pelo ganho de um número expressivo de medalhas de ouro, prata e bronze na OBMEP, como também pelo alto percentual de aprovação de seus alunos e pelo baixíssimo percentual de evasão escolar. Os professores, pelas suas características, agora classificados como *experts*, são componentes importantes do sucesso, juntamente com a gestão da escola e a participação da família. Não se trata de escolas “ideais”, porém, de escolas públicas em diferentes regiões do país, duas delas carentes de recursos.

Este trabalho contribuiu para mostrar que é possível alcançar o sucesso com professores dedicados, competentes e dispostos “dentro do que é legal”, enxugar um currículo enciclopédico, simplificando-o para o que é necessário que seus alunos aprendam e elevando a qualidade. Fica claro que a falta de investimento (estas escolas tinham uma estrutura que supria apenas o necessário) não impede que os estabelecimentos façam com que seus alunos tenham ensino de qualidade, todavia, investimentos são necessários, escolas como estas não deveriam estar lutando contra o orçamento curto, e professor nenhum precisaria se sentir desvalorizado porque os investimentos não chegam a contento; investimentos são indispensáveis para que o trabalho seja cada vez mais bem feito.

Apenas bons professores e aulas “diferentes” não bastam; uma escola poderia ser composta por professores comprometidos, gestores(as) apoiadores, alunos interessados em aprender e pais que acompanham a vida escolar de seus filhos. Tendo esse conjunto de requisitos, é possível intuir que dificilmente não melhorariamos significativamente os persistentes maus resultados obtidos até agora, principalmente na matemática.

Um dos pontos altos desta pesquisa foi a constatação de que existem pessoas realmente interessadas em ensinar bem,

certamente não apenas nessas três escolas pesquisadas, porém, estas podem servir de modelo ou inspiração para aqueles que desejam ir mais longe, sobretudo na matemática. Certamente estas escolas e seus professores estarão de braços abertos para acolher interessados em conhecer o seu trabalho bem-sucedido, partilhando suas conquistas.

Conforme o Padre Antônio Vieira (1654), só pode ensinar aquele que ama e sabe, porque quem não ama, não quer, e quem não sabe não pode. Os professores pesquisados amam seus alunos e estão bem-preparados. O que se percebe é que pensam continuamente nos alunos, preparam-se para que possam ser cada vez melhores e isso implica ajudar os seus alunos a quebrarem ciclos, terem uma vida melhor que a dos seus pais ou que seus pais lhes puderam oferecer.

Como relatado, estes professores trabalham fora do horário se necessário for, são mal remunerados, como a grande maioria de professores do Brasil, mas fica evidente que esse trabalho faz parte do desenvolvimento da *expertise* inerente a eles, o que não quer dizer que não precisam ser remunerados pelo trabalho extra, ao contrário, devem ser valorizados.

Santo Tomás de Aquino alertava para termos cuidado com o homem de um só livro. (LIMAYRAC, 1844). Um professor que escolheu a profissão dos livros necessita preparar-se continuamente. As aceleradas mudanças e a interdisciplinaridade tornam muito atual a frase de Santo Tomás. A fragmentação das disciplinas não pode fazer com que o professor se atenha apenas à que ele leciona. O professor de matemática deve mostrar aos alunos o relacionamento desta com outras disciplinas, tais como química, física ou biologia e, para tanto, não pode ser totalmente leigo no conhecimento delas. O que o médico português Abel de Lima Salazar afirmou em relação à medicina serve também para nós (NEVES, 2010). O professor de matemática que só sabe matemática, nem matemática sabe.

Nos três estabelecimentos de ensino pesquisados observou-se a intensa presença dos pais, das famílias junto à escola. Nas

reuniões de que foi possível participar verificou-se que todas as cadeiras estavam ocupadas e todos ouviram todos falarem, cada um a seu tempo. Da larga experiência docente desse pesquisador, até então, o máximo que constatou dos melhores alunos (no sentido de não faltarem às aulas, obterem boas notas, participarem das atividades de aula e disciplina), é que estes também precisam do acompanhamento dos pais. Mas os que estão em dificuldades com as matérias, com notas baixas, que faltam ou não participam das atividades, são os que mais precisam do acompanhamento parental, da conversa entre aluno, pais e professores, direção ou orientadores educacionais. Esse é um fato que não há como relativizar, tergiversar: os pais precisam marcar presença na escola.

O estudo realizado permite concluir que os professores pesquisados, bem-sucedidos no que fazem, amam seu ofício e seus alunos, têm facilidade de trabalhar em equipe e boa capacidade de adaptação ao ambiente e às situações que envolvem o seu fazer pedagógico. Há, portanto, uma relação também afetiva com o componente curricular e os estudantes. Têm a aprovação de alunos, pais, colegas, bom relacionamento com os gestores das escolas em que trabalham, foco nos resultados e muito conhecimento sobre a disciplina que ministram.

Os professores entrevistados começaram com o estudo da matemática, por gostarem da matéria, sempre se preocuparam em melhorar a formação, dedicam-se em aprender sempre, não para melhorar simplesmente, mas para que suas aulas se destaquem na escola e, principalmente, façam com que seus alunos gostem de matemática. A intenção, percebida em todas as falas, é de alcançar excelência no que fazem. Todos os professores entrevistados, conforme relato dos mesmos e dos alunos, têm o principal fundamento da *expertise* definida por Ericsson (2006): a vontade deliberada de estudar e se preparar continuamente para serem cada vez mais exitosos no que fazem.

O mais surpreendente, além de concluir que os mesmos são *experts* conforme a definição de Ericsson (2006), foi verificar resultados excelentes apresentados pelas três escolas participantes

da pesquisa. De acordo com Machado (2019), é verdade aparente a afirmação que faltam professores competentes para as disciplinas básicas. Más condições de trabalho são o verdadeiro problema, quanto mais preparado for o professor, mais se afastará da sala de aula. Para o pesquisador, nem tudo na educação depende unicamente do profissionalismo do professor, mas, sem ele, nenhuma ação pode progredir. De fato, nas escolas existem alunos dedicados e que querem aprender, a gestão colabora com os projetos apresentados pelos professores e estes conseguem convencer os alunos a participarem dos projetos propostos por eles, visto que as escolas participam da OBMEP, mas este não é projeto único e os alunos não são obrigados a participar. Os alunos estudam e participam das aulas. Verifiquei-o nas aulas em que estive presente, e observando o número de alunos presentes em outras salas. O baixo índice de reprovação foi verificado nos relatórios da secretaria das escolas e em conversas com os diretores. A satisfação de pais e alunos foi revelada nas entrevistas e conversas informais.

Referências

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L. M.; **Menezes Filho, N.** Avaliando o Impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas no desempenho de matemática nas avaliações educacionais. *In: 31º Encontro Sa Sociedade Brasileira de Econometria*. Foz do Iguaçu. Anais... Encontro Brasileiro de Econometria – SBE, 2009.

CASTRO, C. M. **Crônicas de uma educação vacilante**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). 2012. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

ERICSSON, K. A.; SMITH, J. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. *In: ERICSSON, K. A. ; SMITH, J. (eds.). **Toward a general theory of expertise: prospects and limits** (cap. 1, pp. 1-38). New York: Cambridge University Press, 1994.*

ERICSSON, K. A. The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. **High Ability Studies**, 9, 75-100, 1998.

ERICSSON, K. A. How experts attain and maintain superior performance: Implication for the enhancement of skilled performance I Oder Individual. **Journal of Aging and Physical Activity**, 366-372, 2000.

ERICSSON, K. A. Development of elite performance and deliberate practice: an update from the perspective of the expert performance approach. *In: STARKES, J. L. ; ERICSSON, K. A. (eds.). **Expert performance in sports: advances in research on sport expertise**. Champaign, IL, USA: Human Knetics, 2003.*

ERICSSON, K. A. An introduction to Cambridge Handbook of experience and expert performance: Its development, organization and content. *In: ERICSSON, K. A. et al. (ed.). **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. New York: Cambridge University Press, 2006.*

FERREIRA, A. A. O ensino dos prismas por meio de Reconstrução e Ressignificação de Experiências. *In: SOUZA, J. V. R. Sardinha; NASCIMENTO, W. L. (orgs.), Educação Matemática: Metodologias e Abordagens Multifacetadas* (pp. 193-209). Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa** (5a ed.) Curitiba: Positivo, 2010.

GALVÃO, A. C. T. **Practice in orchestral life: an exploratory study of string player learning processes**. (Tese de Doutorado), Reading, UK: Reading University, 2000.

- GALVÃO, A. C. T. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. **Temas em Psicologia**, 9(3), 2003.
- GALVÃO, A. C. T. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2), 169-174, 2006.
- GOMES, A. C. A. Questões Críticas das Políticas de Educação. *In*: C. CUNHA, O. C. Ribeiro; MELO, M. A. F. (orgs.), Educação nacional: que pensam especialistas, políticos e dirigentes. Brasília: Liber Livro - Cátedra Unesco, 2018.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2), 201-210, maio/agosto de 2006. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>.
- HEISENBERG, W. **The physical principles of the quantum theory**. EUA: Dover Publications, 1949.
- LIMAYRAC, P. **Revue des Deux Mondes**. [s.l]: [s.d.], 1844.
- MACHADO, N. J. **Educação básica**: evidências e fatos. Correio Braziliense [Encarte Opinião], 4 março 2019.
- MARTINS, L. 70% dos alunos de 15 anos não sabem o básico e matemática. Estadão. 6 dezembro 2016. Recuperado de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,70-dos-alunos-de-15-anos-nao-sabem-o-basico-de-matematica,10000092785>.
- NASCIMENTO, M. G.; OEIRAS, J. Y. Y. **Olímpico**: Um ambiente virtual para competições escolares via internet. Belém, PA: UFPA, 2006.
- NEVES, F. S. Apresentação. 2010. Recuperado de revistas.ulusoфона.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1248/1008.
- PATTON, M. Q. **Avaliação do Desenvolvimento**. Aplicando conceitos de complexidade para aprimorar a inovação e o uso. Nova York: Guilford Press, 2010. Recuperado de http://tei.gwu.edu/courses_approaches.htm#developmental_evaluation.

PERFEITO, C. D. F. **Expertise do professor**: uma investigação sobre a aprendizagem de professores do ensino fundamental com alto desempenho. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

RIBEIRO, O. L. C. **Criatividade na expertise**: implicações para processos de aprendizagem de alto nível. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

RUSSEL, B. **Sobre a educação**. (1a ed.). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

THOMPSON, A. R. **The utilization and professional development of teachers**: issues and strategies. (The management of teachers series). Paris: Instituto Internacional de Planificação da Educação, 1995.

VIEIRA, Pe. A. **Sermão do Espírito Santo**.1654. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/arquivo/91235445/sermao-do-espirito-santo-padre-antonio-vieira>.

CAPÍTULO 18

A CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES MULTISSERIADAS RURAIS

Nívea Oliveira Couto de Jesus
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

1. Introdução

O texto tem como finalidade apresentar os dados da pesquisa concluída referente ao Mestrado em Educação intitulada Escola Municipal Rural Água Mansa Coqueiros em Rio Verde: História e Memória. A investigação sobre a cultura escolar busca a compreensão das ações educativas que acontecem no interior da escola que são desenvolvidas a partir de normas estabelecidas através de programas oficiais. Pretende-se, portanto, assinalar por meio da memória de sujeitos que fizeram parte do cotidiano da Escola Municipal Rural Água Mansa Coqueiros aspectos de sua cultura escolar.

A cultura escolar inclui segundo Viñao Frago (1995) modos de pensar e atuar dos professores que se constituem em estratégias para levar a classe, interagir com os colegas e participar da vida cotidiana. Estruturam-se sempre em forma de discursos e ações que junto com a experiência e formação, fazem com que os professores consigam realizar o trabalho.

O século XIX e início do século XX, época em que a população brasileira habitava principalmente a região rural, marcaram o auge das escolas multisseriadas, que muito serviu para escolarizar, disciplinar e formar os “sujeitos bons” (responsável por moldar os principais valores morais), mão de obra responsável pelo progresso.

Ferri (1994) realizou denso estudo sobre a escolarização multisseriada no Brasil. A realidade das classes multisseriadas, por muitos desconhecida, revelou-se uma prática em diferentes municípios do País. A modernidade e a tecnologia desenvolvida principalmente no último século melhoraram e qualificaram, de modo geral, a vida da humanidade. Porém os efeitos deste progresso são percebidos de forma desigual no espaço rural.

A escolarização nos meios rurais, a partir dos anos 40, adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação das populações em seu ambiente original. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos. Assim, se o aluno viesse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para sobreviver em um novo ambiente. Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida das populações rurais. Tudo isso teoricamente, pois, em muitos casos, a realidade mostrou-se diferente e os currículos escolares eram os mesmos, tanto para as escolas das cidades quanto para as do meio rural. Pode-se dizer que há uma omissão do Estado e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. Ele é o agente que deveria lutar por melhorias nas regiões em que trabalhava, via de regra sozinho (ALMEIDA, 2009, p. 285-286).

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelo conhecimento científico endossado pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade que vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é dela que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência etc. E a escolarização vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no País.

Embora as classes multisseriadas existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter-se configurado como lugar privilegiado desta prática. O argumento da adversidade às

condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade e permanência da escola multisseriada.

A partir das duas últimas décadas do século XX, este tipo de escola tem sido alvo de massivas críticas da sociedade civil, principalmente quanto à formação de professores. Argumentos como a desqualificação docente e a reprovação parecem ser os principais pontos que levaram ao desaparecimento de muitas instituições. A sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje.

As narrativas abaixo nos levam a concluir que o nível de dificuldade em exercer a docência numa sala multisseriada é grande, tornando-se um desafio para as professoras e também para os alunos.

Eu passava uma atividade para uma série, depois para a outra, enquanto uns faziam eu passava para outros, tentando conciliar. O mais difícil era trabalhar oralmente, porque quando ia fazer uma explicação todos te davam atenção, sendo que as vezes a explicação era só para um grupo. Trabalhar a oralidade era mais complicado... você a frente, numa escola pequena, chama a atenção de todos. (Entrevista, Neusa Dias de Oliveira. 2015)

Não é fácil. Eu dividia a quadro para cada série. Planejava a aula escolhendo um tema que abrangesse todas as séries. Por exemplo se eu fosse explicar sobre a água, fazia um plano sobre a água para todas as séries, pois todos vão fazer perguntas, querendo saber o porquê. Se fizer um plano diferente sobre outro assunto você é interrompida o tempo todo. As atividades são separadas. Para os menores eu usava mimeógrafo para fazer as tarefas. Para os maiores eu passava no quadro e usava os livros, procurando atender os chamados a medida do possível. (Entrevista, Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira. 2015)

No primeiro ano a coordenadora foi uma vez na escola. Eu fui lá na secretaria, eles me passaram o que tinha que fazer no início do ano e eu fiquei sozinha. A visita ocorreu em outubro, já no fim do ano. Foram verificar como eu estava me saindo, ver os resultados. Disseram que estava bom (Entrevista, Luci Meire de Oliveira. 2015).

A pesquisa revelou que as professoras lidam de forma diferenciada com as demandas de suas classes multisseriadas, que são distintas entre si, tanto pelo número de aluno e de situações diversas, como pela estrutura física e material das escolas rurais. Cada professora procurou desenvolver de acordo com sua realidade, múltiplos modos de trabalhar com a diversidade das salas multisseriadas.

2. Desafios para formação de professores

Brasil (2014, p. 48), argumenta que a formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuiu, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é referência, em seu artigo 206, inciso V, à valorização dos profissionais da educação. A Emenda Constitucional nº 53/2006 ratifica a necessidade e premência dessa valorização para todos os profissionais da educação, alterando o inciso V, do artigo referido anteriormente, em que a valorização dos profissionais da educação escolar seja garantida através de “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e, o inciso VIII acrescenta o “piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 traz o Título VI específico aos Profissionais da Educação, artigos 61 a 67, referindo-se à formação e à valorização desses profissionais. Outro ordenamento legal, que tem como um dos objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino, é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.

O PNE afirma que os docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, deverá ser garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante a implementação de cursos e programas, assim como caberá aos entes federativos implantar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. Com a consolidação da política, efetivam-se a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

O PNE destaca também a formação dos professores da educação do campo na meta 7.26, apontando

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2015).

Sob essa óptica, a escola deve estar colada à realidade dos sujeitos sejam estes do campo ou da cidade, respeitando todos os tempos e espaços da vida. E os trabalhadores do campo têm direito de ter uma escola onde moram, e que sejam respeitados levando em conta as suas relações de produção. A educação seja no campo ou na cidade não deve ser a-histórica, descontextualizada.

O documento referência do CONAE¹/2014 discorre sobre a formação inicial e continuada, entendida como processo permanente, que articula as instituições de educação básica e

¹ CONAE – Conferência Nacional de Educação. Tema: O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.

superior, o qual requer um debate mais aprofundado, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Esta política, delineada no Decreto no 6.755/2009, cujos princípios evidenciam uma concepção de formação que considera os profissionais da educação básica como portadores de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades, os credencia a integrar os programas das universidades e demais instituições formadoras, exercendo um papel fundamental nos processos formativos.

Enfatiza também que a valorização, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de, em função do piso salarial, modificar os planos de carreira para introduzir remuneração por mérito e desempenho, em detrimento da valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados da avaliação e desempenho dos alunos nos testes próprios ou nacionais. Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente.

As categorias formação inicial e formação continuada fazem parte do contexto da educação do campo, mas estas ainda se constituem num desafio para as instituições formadoras bem como às redes de ensino nas quais os profissionais da educação do campo estão inseridos, haja vista que estudiosos como Arroyo (2007) têm apontado que os currículos acadêmicos dos cursos de formação de professores apresentam dificuldades de integrar em suas matrizes teóricas a diversidade social, política, econômica e cultural relacionadas com a educação do campo, devido às especificidades inerentes aos sujeitos coletivos camponeses, com destaque para os movimentos sociais. A palavra campo na educação do campo não significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto

histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 23).

Na formação inicial e continuada de professores para o trabalho docente comprometido com o ideário da classe trabalhadora camponesa. Entendemos aqui a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

Todos os professores que atuam na EMREF Água Mansa Coqueiros são licenciados em pedagogia, portanto a escola conta com professores qualificados para o exercício do magistério. Vale ressaltar que participam de programas e projetos de formação continuada, visando aprimorar a prática pedagógica docente.

Dentre os programas e projetos pelos quais os professores da unidade escolar participaram no decorrer de suas trajetórias profissionais, destaca-se: Proformação, Escola Ativa, Profoco, PNAIC e Olimpíadas de Língua Portuguesa.

O Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício, na modalidade de educação a distância surgiu, como uma resposta dentre as diversas alternativas para o atendimento da legislação. Tratava-se de um curso de nível médio com habilitação para o magistério destinando-se aos professores sem habilitação mínima (terceiro ou quarto pedagógico) que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Tinha a duração de dois anos, organizado em quatro módulos semestrais. Foi desenvolvido especialmente para atender professores dos Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O programa foi projetado através de uma parceria entre União, Estados e Municípios, onde cada parte colaborou significativamente na sua execução. (Guia geral do PROFORMAÇÃO – 2000, p. 35).

O Proformação surgiu nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em 1999, ampliando-se visivelmente a partir do ano 2000, para mais treze estados brasileiros: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, ficando dividido em três grupos. O

primeiro programa de base foi iniciado em janeiro de 2000, fazendo parte do mesmo os seguintes estados: Acre, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe. O segundo iniciou-se em julho do mesmo ano, através dos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins. Finalmente, a terceira etapa começou em julho de 2002 com os estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe (Informativo do MEC).

Os principais objetivos do programa Proformação: habilitar o professor cursista em nível médio; elevar o grau de conhecimento e de competência profissional dos docentes e contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos na rede pública. O Proformação estava fundamentado no parecer CEB 15/98 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes curriculares para o ensino médio; no referencial para a formação de professores proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC), aprovado pelo CNE (Resolução CEB nº 2199) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (Manual de operacionalização do PROFORMAÇÃO, 2000, p.15).

O Proformação desenvolve-se na modalidade de Educação a Distância utilizando materiais auto instrucionais (impressos e vídeos), serviço de apoio à aprendizagem, atividades coletivas e individuais, além de contar com outros recursos tecnológicos para facilitar a construção do conhecimento, segundo Philippe Perrenoud "Podem-se associar os instrumentos tecnológicos aos métodos ativos, uma vez que eles favorecem a exploração, a simulação, a pesquisa, o debate, a construção de estratégias e de micromundos." (Dez Novas Competências para Ensinar, 2000, p.136). São distribuídos guias de estudos e cadernos de verificação de aprendizagem, ambos contendo textos para estudos e exercícios para o aprofundamento do conhecimento. Os vídeos abordavam conteúdos e estudos nas áreas temáticas incluindo situações de prática pedagógica e propostas de atividades diretamente ligadas

à prática docente, sendo utilizados nos encontros quinzenais. (Manual de operacionalização do PROFORMAÇÃO, 2000, p.9).

O quadro de tutoria é formado por especialistas que acompanham os professores cursistas no dia a dia, sendo que, cada tutor poderá acompanhar até dez professores participantes. Os tutores visitam quinzenalmente os professores, tiram suas dúvidas, respondendo perguntas, através de contato telefônico ou pessoal. A função do tutor no programa é de facilitador da aprendizagem, ser um elo entre o professor cursista e a AGF além de ser um companheiro em quem o cursista deve confiar. Quinzenalmente, o tutor visita o seu grupo trabalhando planos de aula, ajustando o conteúdo do Programa à sala de aula, orientando projeto de trabalho e planejando atividades para serem realizadas na prática docente (Guia Geral do PROFORMAÇÃO – 2000, p.32).

Figura 1 - Fase presencial do Proformação. Ex-professora Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira (a 4ª da direita para esquerda) e professora Luci Meire de Oliveira (a 1ª da esquerda para a direita). Ano: 2000.



Fonte: Arquivo pessoal de Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.

É plausível concluir através das narrativas a seguir que o Proformação, apesar de não ter sido um curso específico para o

professor do campo, possibilitou outras formações para as professoras que iniciaram na EMREF Água Mansa Coqueiros.

Eu trabalhei um ano, sem ajuda e orientação pedagógica. No segundo ano comecei o Proformação. Aí tive orientação e ajuda, pois tinha a tutora, a formação continuada presencial. Foi o início da formação na área. (Entrevista, Luci Meire de Oliveira. 2015)

Recebíamos visita da tutora e da gestora do Proformação. Fazíamos aniversários das crianças, nossos também, quadrilha, piquenique. Era muito bom! Eu gostava de levar os alunos embaixo de umas árvores bonitas, fazíamos uma roda de leitura para trabalharmos com os livros. (Entrevista, Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira. 2015)

As dificuldades para conciliar o exercício do magistério com a formação eram muitas, tornando-se um desafio. Na sexta-feira as professoras tinham que ir para a cidade participar da fase presencial do curso. Por essa razão, tinham que ministrar suas aulas pela manhã, para que pudessem ir estudar. Como a escola possuía apenas uma sala, a professora Telma tinha que improvisar um espaço para suas aulas. Algumas eram ministradas embaixo da árvore, ao ar livre, outras eram revezadas nas casas das crianças a convite das próprias famílias, onde faziam um rodízio. O depoimento da merendeira Cidalina sustenta a informação.

Na sexta-feira como as professoras tinham que dar aula pela manhã e tinha só uma sala, eles revezavam. Iam para minha casa, outras vezes iam para casa de colegas e assim ia passando cada semana, corria a roda. Naquela foto estávamos indo na casa de dois alunos, não era perto, íamos a pé e no caminho atravessamos a pinguela numa represa. Ela deu aula lá, eu fiz o lanche. Isto aconteceu umas duas vezes. Quando dava o horário voltávamos e o ônibus já estava encostando para irmos embora. Então era assim que funcionava e lembrei porque a gente estava atravessando a pinguela e carregando o lanche, as vasilhas de fazer o lanche, porque os pais dos alunos pediam para falar para a professora que se fosse para ela dar aula embaixo da árvore era para ir para a casa deles, convidavam. As vezes era perto, a gente ia, outras vezes o ônibus ia para a mesma direção e íamos também. Com cuidado para perder o horário dos alunos que iam para a cidade, nem dos que estudavam lá. Nada passava da hora. Era difícil, mas sinto saudade! Tudo foi história e boa! Com muita sinceridade, principalmente de minha

parte, sempre trabalhei com honestidade, pensando em fazer o bem para eles. Um lanchinho simples, mas com amor. Às vezes alguma coisa estava pouca e pensava o que iria fazer, mas eles sempre gostavam. (Entrevista, Cidalina Maria de Oliveira Ribeiro. 2015)

Figura 2 - Atravessando uma pinguela para assistirem à aula. Ano: 2000



Fonte: Arquivo pessoal de Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.

Figura 3 - Aula na casa de Dona Cidalina (merendeira). Ano: 2000.



Fonte: Arquivo pessoal de Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.

Na foto nº 03 observa-se a prática docente da professora Telma na residência de um aluno, conforme narrado pela merendeira Cidalina. Nota-se as crianças sentadas em círculo com os cadernos sobre as pernas, em condições inadequadas de postura. Porém exercendo sua função docente nas condições que dispunha no momento.

A realidade vivenciada pelos sujeitos que compõem esse período histórico da EMREF Água Mansa Coqueiros nos desafia a repensar a escola, pois é visível precariedade da educação oferecida às populações do campo, principalmente turmas multisseriadas, que se constituem a maioria das escolas do campo, uma vez que são escolas com um pequeno número de estudantes, situadas em localidades pouco populosas.

Entretanto, o contingente de estudantes nestas escolas representa uma quantidade expressiva de pessoas que merecem e tem direito a um atendimento escolar de qualidade. Passa-se assim a explanar sobre o Programa Escola Ativa, criado sob a perspectiva de permitir a formação integral do aluno, respeitando a diversidade e priorizando a identidade e o exercício de cidadania. (BRASIL, 2010, p. 11)

O Programa Escola Ativa, começou a ser implementado no Brasil em meados de 1997, com recursos resultantes de acordo entre o Banco Mundial e o Brasil, representado pelo MEC, que, para administrá-lo, cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA². Recursos financeiros, orientações administrativas e pedagógicas são repassadas às secretarias estaduais e municipais de educação, responsáveis pela aplicação do referido Programa que, no período acima indicado, se estende pelos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Estado brasileiro.

² FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) é um programa Ministério da Educação, financiado pelo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e elaborado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Estabelece um conjunto de ações para o ensino público fundamental regular nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundo_de_Fortalecimento_da_Escola Acesso em janeiro/2016.

O Programa Escola Ativa, implementado pelo MEC, pode-se afirmar que o mesmo se inspira no movimento escola novista, entendido, na sua época, como busca de alternativas para uma educação que correspondesse às mudanças provocadas diante da emergência de um mundo urbano industrial (MONARCHA, 1990). As ideias preconizadas pelo escolanovismo chegaram ao Brasil nos anos de 1920, constituindo-se nos fundamentos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

As escolas multisseriadas eram consideradas como resquício de um período em extinção em decorrência do processo acelerado de urbanização. Os espaços do campo, comumente negligenciado por políticas públicas e atendido apenas por políticas compensatórias, recebe um programa que procura auxiliar o trabalho do educador.

A definição do Programa Escola Ativa para as classes multisseriadas rurais é formulada por Fernando Piza e Lilian Sena, respectivamente o coordenador e a assessora técnica, vinculados ao FUNDESCOLA³. Para estes é necessário combinar, na sala de aula uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes, de acordo com aqueles autores. A finalidade do Programa, assim definida por técnicos encarregados de sua implementação, está diretamente associada às concepções que o sustentam, tendo por princípio a aprendizagem centrada na atividade do aluno, por isso mesmo a denominação de escola ativa.

O Censo Escolar 2008 apontou a existência de mais de 48 mil estabelecimentos de ensino nas áreas rurais com organização exclusivamente multisseriada, Educação do

Campo e Classes Multisseriadas com uma matrícula de 1,3 milhão de estudantes, configurando uma urgente necessidade de

³ Ver: PIZA, Fernando Ferreira; SENA, Lilian Barboza. PMG3: Escola Ativa. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm>
Acesso em: 9 mar. 2010.

apoio técnico e financeiro por parte da União, Estados e Municípios. (BRASIL, 2010, p. 12)

Os povos do campo demandam boas escolas para seus filhos, bons educadores e uma educação que não prepare apenas para a vida na cidade, mas que reconheça as distintas formas de existência, de manifestações da vida e de relações sociais e com a natureza, e, não apenas, para a vida na cidade.

A defesa de um país soberano está vinculada à construção de um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade. Portanto, a Educação do Campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento.

No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, buscase uma articulação entre teoria/prática na construção de conhecimentos. A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora, capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização, em sala de aula, das questões identificados na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade. (BRASIL, 2010, p. 21)

Brasil (2010), destaca que atualmente o Programa Escola Ativa está presente em 39.732 escolas, segundo dados do SIMEC quanto à adesão ao Programa para o ano de 2010. O propósito da Coordenação Geral de Educação do Campo CGEC/SECAD/MEC é possibilitar o acesso a este Programa, com seus recursos de natureza pedagógica,

para todas as escolas que assim desejarem e seguir no aprimoramento dessa tecnologia educacional destinada a auxiliar o trabalho de educadores (as) que atuam com classes multisseriadas.

Esta perspectiva na organização do trabalho pedagógico significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno. Essa preocupação em institucionalizar novas práticas pedagógicas ativas tem relação direta com as questões econômicas mais amplas e com o mercado de trabalho capitalista decorrente do avanço científico e tecnológico que tem ampliado também no campo, que passa a requerer trabalhadores mais flexíveis, que participem ativamente em várias etapas e processos da produção, que deem opiniões, desenvolvam várias atividades, sejam multifuncionais, versáteis, e polivalentes, num mundo do trabalho precarizado, instável, sem garantias e que insere uma lógica da colaboração de classe, tudo isso dentro da lógica da qualidade total visando uma maior produtividade e um domínio do capital na relação capital/trabalho (NOGUEIRA, 2001).

Por isso, o Programa Escola Ativa carrega no seu núcleo a divergência com o aspecto tradicional, rasgando as vestes da teoria pedagógica tradicional e se apresenta com o novo modelo, que atenda os interesses dos alunos da escola do campo, compreensão que decorre de uma visão pragmática da realidade objetiva.

Sendo um programa com características de novidade, para romper com o velho, com as tradições, também se propõe a formar um novo professor capaz de se adaptar à nova realidade da escola. E, como esse profissional também foi formado em uma escola tradicional, segundo Ernesto Schiefelbein (1993) poucos professores podem ensinar usando um método ativo, por que este método não foi usado durante toda a sua formação docente, nem tampouco durante a sua educação primária e secundária (SCHIEFELBEIN, 1993, p.09).

Segundo a narrativa da professora Márcia Salustiano, o programa não teve continuidade na EMREF Água Mansa Coqueiros, embora fosse muito bom.

Foi em 2012, durou um ano. A Escola Ativa colaborou muito, mas é sempre assim, as vezes aquilo que é novo, o professor não entendi da forma que o outro pensa e o trabalho não ocorreu como deveria. O Programa Escola Ativa também é um projeto muito bom, com tudo pronto para ajudar. Mas não teve continuidade. (Entrevista, Márcia Salustiano Carvalho Leão. 2015)

Constata-se através da narrativa que o programa não teve continuidade. Embora tenha acontecido em 1998 um longo esforço para a reformulação do Programa Escola Ativa no Brasil, procurando adequar seu conteúdo a realidade brasileira, não há avanços qualitativos na concepção da proposta, o que evidencia que os responsáveis pela sua reformulação não percebem que num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição.

Atendendo à metodologia do Programa Escola Ativa, surgiu a ideia do Dia da conquista, um projeto realizado pela EMREF Água Mansa Coqueiros no início do ano letivo de 2012 na escola multisseriada, consistindo em um dia de festa na instituição apresentando à comunidade as conquistas alcançadas pelos alunos no decorrer do período letivo. Durante a culminância do projeto foram selecionados os três melhores desenhos das turmas do Infantil I e II, 1º e 2º ano, as três melhores produções de texto do 3º ano e as três melhores produções de poema do 4º e 5º ano, o tema escolhido foi “O Lugar onde vivo”, conforme a classificação do concurso os alunos receberam medalhas e os primeiros lugares receberam um kit escolar.

Os funcionários da escola foram convidados para escreverem um poema de acordo com o tema proposto e aceitaram o desafio. O Sr. Afonso Lázaro Couto, o vigia da unidade escolar nesse período e dos sujeitos dessa trajetória histórica foi um dos premiados e declamou seus versos, cheio de emoção e alegria.

Nesse momento de reconstrução histórica através das narrativas, recorro a Ricouer (2008), quando enfatiza a ideia para o fato da produção historiográfica encandear sentidos para o material histórico analisado mesmo quando ela não se estrutura de

forma narrativa. Tanto a narração mais tradicional, quanto os modelos historiográficos mais contemporâneos, quando reconstróem dados do passado, estão sempre rerepresentando esses dados ou esse passado por meio de suas análises.

Dando continuidade aos cursos de formação, destaca-se também a Política de Formação Continuada em Ouvidorias – Profoco, uma iniciativa da Ouvidora-geral da União, que promove a capacitação de servidores e empregados públicos de ouvidorias. Em parceria com outros órgãos, são oferecidos cursos presenciais e à distância, com carga horária de 20h. Em 2015, foram realizados 20 cursos presenciais, com os seguintes temas: Gestão e Prática em Ouvidoria, Acesso à Informação, e Mediação em Ouvidoria.

A coordenadora acompanha, fazendo visitas semanais. No início do ano tem a semana de planejamento, além de estarem oferecendo o curso: Profoco, tendo encontros mensais na cidade. (Entrevista, Luci Meire de Oliveira. 2015)

O PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Resolução em vigor: Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013.

Compõem também a formação docente dos professores da EMREF Água Mansa Coqueiros a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

Em 2010, 2ª edição da Olimpíada, o aluno Jonathan Luis Kuczirca do 5º ano do Ensino fundamental ficou entre os finalistas nacionais, na categoria Poemas. Esta conquista significou muito para o aluno, sua família e para a escola como um todo. Sua professora, Márcia Salustiano Carvalho Leão conta com satisfação a conquista.

Gostei muito de trabalhar com Olimpíada de Língua Portuguesa, que vem prontinho com nove oficinas só para o professor explorar e trabalhar com os alunos. Esse projeto foi um dos que maior rendimento. Meu aluno Jonathan foi o melhor de Rio Verde e foi para a etapa estadual, passou e foi para Brasília. Então nós ficamos entre os trinta melhores do país. (Entrevista, Márcia Salustiano Carvalho Leão. 2015)

3. Algumas considerações

A partir das memórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fontes vivas que fizeram parte do contexto escolar da EMREF Água Mansa Coqueiros, constatou-se um sentimento compartilhado de saudade.

Percebe-se que as atividades e os projetos realizados na escola não promovem uma modificação na estrutura política e pedagógica da escola, pois mantém as propostas e projetos voltados para ensino urbano, o que não provocam os educadores a repensar os métodos pedagógicos para trabalhar com a Educação do Campo no intuito de promover uma proposta de ensino voltada para a formação dos sujeitos sociais do campo.

A formação docente com foco na Educação do Campo em seu currículo precisa ser transformada para melhorar a qualificação do professor e do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a solução de problemas cotidianos ou eventuais.

Referências

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. *In*: STEPHANOU, M.; ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. **História da educação rural em Goiás**. Cadernos de História da Educação, v. 8, n. 2. Jul. /dez. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Por uma educação do campo. *In*: ROSELI Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 3. ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **1. Educação no campo. 2. Programa Escola Ativa**. I.. Brasília: 2010.

BRASIL. **Documento-referência do CONAE 2014**. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: 2014.

FERRI, C. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? . 1994. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

JESUS, Nívea Oliveira Couto de. **Escola municipal rural Água Mansa Coqueiros em Rio Verde-GO**: história e memória 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

CAPÍTULO 19

ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ROMANCE “A TERRA E AS CARABINAS” REPRESENTAÇÕES E SENSIBILIDADES¹

Ginegleyson Amorim da Costa

1. Introdução

A tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de seu tempo [...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2005, p. 32-33).

Enfoque será sobre cultura e multiculturalismo observando a literatura engajada: como esses escritos foram realizados; seu apogeu no fim da II Guerra Mundial, e o que se desejava com esse tipo de literatura. Também mostramos a questão do regionalismo; no viés do multicultural, como apareceu essa tendência de literatura no Brasil; suas principais características e escritores.

Procuramos também entender onde vivia o autor da obra analisada e todo o contexto daquele momento. Salientamos o engajamento do escritor e recorreremos ao livro de Benoît Denis, *Literatura e engajamento*, para caracterizar a escrita de Élis. Essa

¹Adaptação focada em olhar multicultural já existente na dissertação defendida em 2013, *A luta pela terra no romance de Bernardo Élis “A terra e as carabinas”*: Representações e Sensibilidades, Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Alcenir

obra de Élis pertence a uma linha de literatura engajada, descrita por DENIS com estes traços:

Escolha ética, vontade de participação, urgência, todos esses traços que caracterizam em primeira instância a literatura engajada, tal como Sartre a definiu e impôs ao sair da 2º Guerra, assinala-se outro, sem dúvida, menos aparente: a literatura engajada questiona permanentemente a ideia que nós nos fazemos da literatura toda; por que ela rompe com a representação comumente partilhada do escritor e da obra, ela coloca de algum modo o fato literário em crise e contesta as evidências aparentes sobre as quais a sua representação está fundada (DENIS, 2002 p. 42).

Élis está nesse momento, ativo no PCB, fazendo uma literatura a favor dos menos favorecidos, os abandonados pelos governantes e explorados pela elite. O escritor confirma:

Tentei (tentado pelo marxismo) fazer da literatura uma arma de denúncia contra semelhante situação social, sem, contudo, abandonar de todo meu projeto de sair de Goiás [...] Ousadia das maiores, se considerarmos o tempo em que se deu tal decisão – década de 1940, quando a região era tão somente quintal dos poderosos coronéis, praticantes de toda sorte de abuso sem ter de prestar contas a ninguém (ÉLIS, 2000, p.7-9).

Vamos utilizar o termo “cultura popular como manifestação diferenciada que se realiza no interior de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais”. (CHAUÍ, 1986, p.24).

Então, na linha do Realismo Socialista, esse tipo de obra não estará preocupado com a estética da literatura: o objetivo dessa literatura é denunciar os males que acontecem na sociedade, busca alertar os cidadãos para os eventos ocorridos:

Tratava-se da política cultural traçada pelo Partido para divulgação do Realismo Socialista [...]. Mas, mesmo assim, seguramente o seu poder criador foi maior, ao menos o suficiente para ultrapassá-la. Fruto dessa fase é o romance *O Tronco*, no qual, segundo ele mesmo afirma, emprega as três leis da dialética: a tese, a antítese e a síntese. A propósito, há um curioso caso, relatado pelo autor em conversa informal, sobre seu papel de intelectual

militante do Partido Comunista, nesta fase (ÉLIS, 2000, p.10-11 Org. José Lino Curado).

Verificamos alguns autores intitulados regionalistas, e como o Sertão é usado na Literatura, a questão do regionalismo, de acordo com Alfredo Bosi, coloca-se ao se “discutir a realização estética de Bernardo Élis. Mas não é possível ignorar que ele mantém em nível de alta dignidade estilística a ficção regionalista brasileira. O que é, hoje um grande alento” (ÉLIS, 1984 p.1). Flávia Leão Carneiro comentou sobre todo o acervo do escritor e como construía seus personagens:

Essas fontes para pesquisas incluem: “originais de romances, edições raras, antigos dicionários, correspondência pessoal, acervos do gênero, particularidades de seu processo de trabalho que conseguimos analisar a construção de suas obras, encontramos recortes de jornais e revistas referentes a fatos acontecidos nas regiões de alguns romances, possuindo vários cadernos, com estudos socioculturais, referentes ao meio, também pesquisas sobre o dialeto caipira, construção de personagens e genealogias.(LEÃO, 1997 p.141-142).

Engajar, no sentido amplo “significa colocar ou dar em penhor; engajar-se é, portanto, dar a sua pessoa ou a sua palavra em penhor, servir de causa e, por conseguinte, ligar-se por uma promessa ou juramento constrangedor” (DENIS, 2002 p.31).

Tratando-se de literatos e de literatura, percebe-se imediatamente que o que está em causa no engajamento são fundamentalmente:

As relações entre o literário e o social, quer dizer, a função que a sociedade faltando palavra à literatura e o papel que esta última admite aí representar. No sentido estrito, o escritor engajado é aquele que assumiu, explicitamente, uma série de compromissos com relação à coletividade, que se ligou de alguma forma a ela por uma promessa e que joga nessa partida a sua credibilidade e sua reputação (DENIS, 2002 p.31).

Toda obra literária é em algum grau engajada, uma vez que ela propõe uma certa visão de mundo e que dá forma e sentido ao real; literatura engajada designa uma prática literária estreitamente

associada à política, aos debates gerados por ela e aos combates que ela implica. Um escritor engajado, seria em resumo, um autor que faz política nos seus livros.

Os detentores do poder sempre se preocuparam com os escritores e suas obras: desde as reflexões de “Platão, na República sobre o lugar dos poetas nas cidades, até a maneira na qual o poder real organizou a edição e a censura no século XVIII, tudo indica que a literatura não foi nunca um objeto neutro e indiferente em termos políticos” (DENIS, 2002 p.11).

A cultura popular foi considerada ambígua, em diversos momentos conforme filósofa:

Encontramos no Brasil uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular. Este é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolve sob a dominação. (CHAUI, 1986, p.124).

Grosso modo, falar de engajamento significa voltar a se interrogar sobre o alcance intelectual, social ou político de uma obra, sem algo mais preciso, em outros termos a problemática do engajamento surge “a partir de um sentimento de falta ou de dificuldade: a literatura, tal como a modernidade a concebe, não é naturalmente “ramificação” sobre o político (ela não é a priori um discurso político) e não é certo que a separe assim do universo social” (DENIS, 2002 p.12).

3. O Engajamento na Literatura de Bernardo Élis

A noção de literatura engajada, assim como a de engajamento é, com efeito, suscetível de duas acepções que, no uso, raramente são distinguidas: a primeira tende a considerar a literatura como fenômeno historicamente situado, também:

Jean-Paul Sartre e à emergência, no imediato pós-guerra, de uma literatura passionalmente ocupada com questões políticas e sociais e desejosa de participar da edificação do mundo novo anunciado, desde 1917, pela Revolução russa, a segunda acepção propõe do engajamento uma leitura mais ampla e flexível e acolhe sob a sua bandeira uma série de escritores, que de Voltaire e Hugo a Zola, Péguy, Malraux ou Camus, preocuparam-se os defensores de valores universais, tais como a justiça e a liberdade, e, por causa disso, correram frequentemente o risco de se oporem pela escritura aos poderes constituídos (DENIS, 2002 p.17).

Esse tipo de literatura pode ser uma corrente ou doutrina que conheceu o seu apogeu mais intenso entre 1945 e 1955. O engajamento na literatura acontece como uma possibilidade literária que se encontra sob outros nomes e com outras formas. Essa literatura apareceu antes de tudo historicamente situada. Se a sua fase de forte emergência data do fim da 2ª Guerra.

O escritor se vê também forçado a reconhecer a hegemonia da instância política que encarna esse processo – o partido comunista – e de conceder-lhe um direito de vigilância sobre a vida literária. Engajado, entende participar plenamente e diretamente, através de suas obras, no processo revolucionário, e não mais simbolicamente. Ele faria literatura de propaganda, para tentar fazê-la servir à revolução, às lutas políticas e sociais em geral:

Para dizê-lo esquematicamente, permanecendo integralmente literatura, a literatura engajada não se pensa mais exatamente como um fim em si, mas como suscetível de tornar-se um meio ao serviço de uma causa que ultrapassa largamente a literatura, possibilidade que o artista modernista ou vanguardista recusará sempre (DENIS, 2002 p.25).

De modo figurado, engajar-se consiste em praticar uma ação, voluntária e efetiva, que manifesta e materializa a escolha efetuada conscientemente, como que tomando uma direção. Este tipo de escritor como que se coloca em penhor faz uma escolha e estabelece uma ação. Dessa forma Sartre definiu engajamento como “participação, por uma opção, assumindo dela os riscos da ação, com relação à vida social, política, intelectual ou religiosa do seu

tempo [...] renuncia a uma posição de espectador e coloca seu pensamento ou arte a serviço de uma causa” (DENIS, 2002 p.32).

Está escrita deve reduzir-se tanto quanto possível à espessura temporal que separa o acontecimento da assunção da sua responsabilidade pela escritura. É porque muitos dos escritores engajados fascinaram-se pela escrita jornalística e a praticaram. De todas as formas de escritura, aquela do jornal é talvez a que “se cola” o mais estreitamente ao acontecimento, aquela em que se encontra com relação a ele na maior imediatidade. Por isso,

Já que o escritor não tem nenhum meio de se evadir, nós queremos que ele abrace estreitamente a sua; época ela é sua chance única: ela é feita para ele e ele é feito para ela [...] parece-nos, com efeito, que a reportagem faz parte dos gêneros literários e que ela pode tornar-se um dos mais importantes deles. A capacidade de apreender intuitivamente e instantaneamente as significações, a habilidade em reagrupá-las para oferecer ao leitor conjuntos sintéticos imediatamente decifráveis são as qualidades as mais necessárias ao repórter; são essas que nós pedimos a todos os nossos (DENIS, 2002 p.39-40).

Na prática, a literatura engajada compreende uma grande diversidade de formas, exprimindo-se em “gêneros (romance, teatro, ensaio, panfletos) e em outros meios de comunicação (jornais, revistas, livros) muito variados para que se possa *a priori*, isolar o perfil ideal de uma obra engajada” (DENIS, 2002 p.45).

A sociedade de classes institui a “divisão cultural e pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida e cultura de elite e cultura popular, ou seja, a cultura letrada, e a cultura popular que corre espontaneamente nos veios da sociedade”. (CHAUÍ, 2011p.44).

Esse goiano professou a vida inteira as ideias que o fizeram membro do Partido Comunista Brasileiro, que resultou em páginas ideológicas e cujo vigor pode ser atestado pela produção distribuída entre teatro, poesias e, sobretudo, romances.

Os seus romances encerram uma série de referências pertinentes para se pensar a história política e cultural brasileira na primeira metade do século XX. Portanto, “o seu engajamento no

Partido Comunista, aliás, de boa parte da intelectualidade da época, mostra a sintonia do escritor com as lutas que se travaram a seu tempo: contra a ditadura de Getúlio Vargas, ao lado do Cavaleiro da Esperança, Luís Carlos Prestes” (ÉLIS, 2000, p.10).

Acompanhar “dois movimentos: aquele pelo qual estabelece uma diferença na representação do poder por parte dos dominantes e dominados, e aquele pelo qual a representação do dominante escamoteia a política pela demarcação do poder no interior do aparelho do Estado” (CHAUI, 2011, p.59).

Misturando ideologia, romance e luta de classes nos anos 1940, Élis surgiu na cena intelectual num momento particularmente tumultuado da sociedade brasileira, que experimentava os primeiros efeitos das transformações desencadeadas pela Revolução de 1930² e pela ascensão de Getúlio Vargas à presidência. Essa ascensão, ao desalojar setores tradicionais dos postos de comando da nação, enfrentou períodos de instabilidade e crises de legitimidade, favorecendo a fermentação de toda sorte de organizações políticas dispostas a ocupar, contestar ou mesmo tomar o novo Estado que se consolidava.

Nesse ambiente tenso da política brasileira, foi significativo o aparecimento de organizações como a Ação Integralista Brasileira-AIB, em 1932, e mais tarde a Aliança Nacional Libertadora-ANL, em 1935. Ambas deram feição à crescente radicalização das posições ideológicas da época, especialmente aquelas associadas ao fascismo e ao comunismo. De um lado, os integralistas, encarnando as doutrinas nazifascistas de Hitler e Mussolini chegadas da Europa, e os aliancistas de outro, aglutinando diferentes grupos e organizações de esquerda, notadamente o Partido Comunista,

² - Movimento armado de 03/10/1930, tramado por grupos dirigentes de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e da Paraíba e encabeçado por Getúlio Vargas, resultou na deposição do então presidente da república, Washington Luís. Este movimento significou a tentativa de desestabilizar o poder regional das antigas oligarquias rurais, buscando atender as novas demandas sociais, políticas e culturais das crescentes camadas médias urbanas, geradas pela incipiente industrialização do país.

numa oposição não apenas ao avanço da AIB, mas também à guinada autoritária que o governo Vargas começava a adotar.

Confirmando todos esses acontecimentos Élis relatou:

Para começar, o homem de maior prestígio e que maior soma de respeito reunia sobre si – Luís Carlos Prestes, o Cavaleiro da Esperança – era seu chefe como secretário geral. Esse mistério que cercava o Partido resultava da vigência da ditadura então imposta ao País pelo presidente Getúlio Vargas e seu duríssimo aparelho repressor (ÉLIS, 2000, p.93).

Tendo envolvimento direto nas disputas ideológicas que grassavam pelo campo político, a geração de intelectuais que iniciaram suas carreiras nos anos 1930 se mostrou sensivelmente mobilizada em torno do desafio de compreender o que eram a sociedade e a cultura brasileiras. Ou seja, suas instituições, seu Estado, a formação de seu povo e sua composição étnica e cultural, sua identidade nacional. Data daquele momento a produção de alguns dos ensaios históricos e sociológicos clássicos do pensamento social: *Casa-grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre, *Evolução política do Brasil* (1933), de Caio Prado Júnior, e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda.

Nesse romance, o mundo é rigidamente dividido em duas grandes classes antagônicas: os exploradores “ladrões”, os grileiros, grandes fazendeiros, e os explorados “miseráveis” os lavradores, sendo mais fiel ao vocabulário marxista, os burgueses e os proletários.

Proponho apenas levantar “algumas questões que tornem viável uma outra: se dominantes e dominados possuírem maneiras diferentes de representar a autoridade e se, na verdade, tal diferença for uma contradição haverá nos dominados uma força libertadora porque libertária?” (CHAUÍ, 2011, p. 42)

Grande parte de seus romances estão diante de um mundo ficcional no qual as descrições, ações, espaços e personagens parecem ganhar sentido à luz com dois objetivos específicos: de um lado, servir como evidências das desigualdades socioeconômicas e da violência que afligem a vida dos explorados; de outro, enfatizar

os aspectos da realidade social através dos quais os indivíduos são percebidos como expressões de coletividades. Portanto:

Sabe-se que o autor, durante alguns anos, no exercício das tarefas partidárias, esteve por diversas vezes em contato com os trabalhadores rurais para ler-lhes os contos que elaborava, buscado sentir-lhes as reações, se entendiam o que escrevera, se gostavam ou não. (ÉLIS, 2000, p.11).

4. O Sertanejo na Literatura e Multiculturalismo

O Multiculturalismo “também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo – busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades” (LOPES, 2012 p.3), observamos a abordagem regional inserida neste contexto.

Procuramos entender o conceito de regionalismo, importante para Elis. Para isso, precisamos retornar:

À origem do romance romântico brasileiro e ao significado dessa forma literária, em um contexto em que se debatiam a consciência do indivíduo e o senso da história. No movimento romântico, o romance representaria uma espécie de compensação do individualismo por ter como fundamento de composição a necessidade de ligação à realidade exterior pelo princípio da verossimilhança (SANTINI, 2011, p.71).

Deve-se considerar a existência de quatro grandes temas que presidem à formação da literatura brasileira, conforme Antonio Candido: 1º Contextualização íntima com a elaboração de uma consciência nacional; 2º Conhecimento da realidade local; 3º Valorização das populações aborígenes; 4º Desejo de contribuir para o progresso do país, a incorporação aos padrões europeus:

Sob este aspecto, notamos, no processo formativo, dois blocos diferentes: um, constituído por manifestações literárias ainda não inteiramente articuladas; outro, em que se esboça e depois se afirma esta articulação. O primeiro compreende, sobretudo, os escritores de diretriz cultista, ou conceptista, presentes na Bahia, de meados do século XVII a meados do século XVIII; o segundo, os escritores neoclássicos Ou arcádicos, os publicistas liberais, os próprios românticos, porventura até o terceiro quartel do século XIX. Só então se pode considerar formada a nossa literatura, como sistema orgânico que funciona e é capaz de dar lugar a uma vida literária

regular, servindo de base a obras ao mesmo tempo universais e locais (CANDIDO, 2007, p. 99).

Alguns escritores “foram fazendo do seu texto literário, uma ferramenta de divulgação dos valores morais e culturais do colonizador, seja posteriormente, assumindo a cor local, desejando o progresso e buscando se diferenciar da metrópole” (CANDIDO, 2006, p.197-217). A literatura produzida no país ultrapassa suas “precípua condições estéticas e passa a desempenhar um verdadeiro serviço à nação, na maior parte da nossa história literária, política e literatura estão umbilicalmente ligadas na nossa vertente realista” (TEIXEIRA, 2010 p.19).

Essas relações estão “muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências” (CANDAUI, 2014, p. 24)

Enquanto forma norteadas pela descrição da realidade, o romance romântico articular-se-ia a essa inclinação pela verossimilhança, de modo a situar sua ação em espaços sociais e geográficos diversos, o romance brasileiro nasceu regionalista e de costumes, pela descrição das formas de vida social nas cidades e nos campos.

Porém, o senso de localidade, já estava marcado na literatura brasileira, não apenas diferenciando do modelo estrangeiro, mas descobrindo-se como nação, é nesse sentido, a vertente literária conhecida como Regionalismo.

No sertanismo verifica-se o formidável esforço da literatura para superar as condições que a subordinavam aos modelos externos. Observa Sodré: “Verificaram logo que o índio não tem todas as credenciais necessárias à expressão do que é nacional. Transferem ao sertanejo, ao homem do interior, àquele que trabalha na terra, o dom de exprimir o Brasil” (SODRÉ, 2002, p. 369).

Albertina Vicentini (2007) demonstra quais os traços tornam uma obra, ou escritor, regionalista. O sertão emerge como

coordenada específica apenas de algumas literaturas regionalistas. No Sul, por exemplo, o sertão é substituído pelos pampas.

A questão do embasamento histórico do mundo fictício representado, por si só não é suficiente para fixá-la como regionalista, toda narrativa é temporalidade, passada ou presente, com sucessão de acontecimentos que ocorrem a um indivíduo-personagem, que age num certo contexto e contracenando com outros personagens. O discurso narrativo sempre cria, inventa uma representação verossímil de mundo, também expressa uma mentalidade, um imaginário, uma visão de mundo, uma ideologia.

O regionalismo se desenvolveu a partir de resultantes sócio históricas, que vinham se desdobrando desde a metade do século XIX. A Proclamação da República não representou uma mudança significativa na ordem econômica e social das regiões, o poder central continuou a ser excludente e, no âmbito estadual, houve a consolidação das oligarquias devido à política dos governadores, perdurando a descentralização. Muitos artistas, marginalizados pela intelectualidade nacional, viram-se para os assuntos da sua terra, tomando-a como fonte de criação artística.

Em meio a toda essa tendência, “emergiu o escritor Bernardo Élis, que denunciou, por meio de seus livros, os acontecimentos do Brasil Central, o senso de pertencimento a um lugar específico” (ÉLIS, 2000, p.10).

Entendemos que a literatura retratou o “homem sertanejo”, em três momentos específicos:

- 1º O homem sertanejo era visto como um ser exótico;
- 2º Temos a tomada de consciência, definindo sobremaneira a luta desse homem, esquecido pelo poder público, em um meio hostil, áspero;
- 3º As perspectivas de uma literatura documental se desfazem completamente. O fático perde espaço para o experimentalismo linguístico, o episódico deixa de estar isolado e passa a ser reflexão para entendimento de um todo. Neste último momento regionalista, a linguagem passa por uma invenção revolucionária, que conseguiu universalizar mensagens e formas de pensar do sertanejo.

O escritor salientou que “o corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais” (FREIRE, 1976, p. 34), os romances sociais e regionais continuavam a ser publicados, mas entrava na pauta do dia questões que não se limitavam a um tom de denúncia, para se ter uma ideia da perda de prestígio do romance social e das novas perspectivas da literatura brasileira.

Queremos compreender que, geograficamente, o sertão englobaria os:

estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, parte de Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, mas a categoria remete a outros sentidos que extrapolam o sentido espacial: político, econômico, social, histórico, antropológico e do imaginário. Utilizado, geralmente, para ilustrar o atraso das regiões cortadas pelo sertão, a partir do início do século XX é que passa a assumir uma dimensão positiva (ARAÚJO, 2009 p. 21).

Por revelar as disputas de poder entre grupos, a ideia de região não está livre de preconceitos e estigmatiza a abordagem geográfica através da qual a região é definida como um espaço físico:

[...] a boa literatura regionalista é uma subversão da ordem hegemônica central da cultura, é uma voz da periferia para o centro, e adquire uma função conativo-apelativa de chamar a atenção da sociedade para valores e resoluções literárias autodeterminadas, ou para a denúncia social do desequilíbrio e das diferenças culturais e regionais (caso muito comum) ou até de renovar temas desgastados[...] (VICENTINI, 1998, p. 50).

A partir desta perspectiva, tentaremos a compreensão do que o escritor Bernardo Elis desejava transmitir, quais foram as decepções, as angústias, as realizações e os desejos de seus personagens e como foi retratada a vida daquele povo esquecido. Com diferenças regionais, em uma rápida síntese os escritores regionalistas buscaram denunciar as desigualdades e os preconceitos da época. Visto que, em suas obras, os protagonistas estão inseridos no sertão contexto, observaremos naquele momento

histórico período do Estado Novo, analisaremos tudo isso, através dos personagens e narrativas do livro.

As diferenças “socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade” (CANDAUI, 2014, p. 23).

Os escritos de Bernardo Élis estão intimamente relacionados com a literatura popular, sendo “causos” típicos do sertão brasileiro. Podem perfeitamente ser considerados regionalistas, encaixando-se na definição de Alfredo Bosi sobre a cultura popular brasileira:

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão de tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar[...] (BOSI, 1992 p. 324).

A coexistência de “formas culturais, ou de grupos caracterizados por culturas diferentes, no seio das sociedades modernas presentes em todas as sociedades denomina-se multiculturalismo. Para a autora, o multiculturalismo busca que se reconheça e se respeite a diversidade” (LOPES, 2012 p.4).

Recorreremos a essas fontes com um olhar perspicaz diferenciado, sobre como vivia aquela população isolada do Brasil, e como as mudanças históricas afetaram a vida dos seus habitantes. O Realismo Socialista, que também chegou a Goiás por meio de Élis, juntamente com a verossimilhança, apresenta traços originais. O autor procura retratar, em sua obra, a sociedade local e os conflitos injustos tão comuns no ambiente sertanejo.

5. Considerações finais

Após analisarmos essa obra tão rica em detalhes de sua época início dos anos 50, chegamos a algumas reflexões importantes. A literatura pode tranquilamente ser usada como fonte histórica, mas lembremo-nos de que não foi elaborada para esse fim. Existindo a questão do “multiculturalismo bastante evidente nesta obra, trata-se de uma discussão que não é nova, mas que se remonta ao fim do domínio da Igreja nos séculos XVI-XVII, quando, pela primeira vez, cogitou-se a possibilidade do reconhecimento de direitos às minorias” (LOPES 2012 p.3).

O historiador pode usá-la para compreensão melhor de um momento histórico, realizando uma intersecção dela com fontes confiáveis, “[...] ao trabalhar com a Literatura como fonte, o historiador se depara, forçosamente, com a necessidade de pensar o estatuto do texto e realizar cruzamentos entre os dois discursos, em suas aproximações e distanciamentos” (PESAVENTO, 2005 p.84).

Sua produção literária pertence também à literatura regionalista, pois relata onde estão inseridos geograficamente os personagens, trata, em sua narrativa, do “cerrado” com todas as características evidentes, sendo óbvio o homem sertanejo por costumes e dialeto, dentro do “multiculturalismo tão presente em nosso país. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc” (CANDAU, 2005, p. 19).

Nesta obra o autor realizou a representação de nossa sociedade por meio dos personagens, mostrou a condição econômica do Estado de Goiás e Brasil, que se mostrava bastante atrasada pela existência do coronelismo, de hospitais em péssimo estado de funcionamento. Os governantes eram omissos e os meios de comunicação manipulados.

O grileiro da ficção existiu em Goiás, sendo considerado pela CPI como o maior do Brasil. Apesar disso, o judiciário era corrompido pela influência dos grandes fazendeiros, comerciantes e governantes. Eles gananciosamente tomavam as terras dos

lavradores, devido à valorização das terras que possuíam, um claro direito de posse pelo tempo de permanência, que, gananciosamente, tomavam as terras que os lavradores possuíam por um claro direito de posse pelo tempo de permanência, quando constatavam a valorização que estas terras haviam alcançado.

Essa literatura engajada por pessoas do PCB, forneceu o ideário socialista como meio de resolver os problemas de Goiás e do Brasil. Élis colocou os personagens que tinham esses ideais como iguais, não existindo distinção racial e social. Organizavam-se por meio das Ligas Camponesas onde tratavam de todas as questões de forma coletiva para solução dos problemas.

Era o ideário de luta por cidadania e trabalho para que os camponeses ficassem livres da exploração e da miséria presente no meio rural:

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...]. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte paralibertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesta literatura se demonstra o confronto de duas ideologias, o capitalismo X socialismo, típico do período da Guerra Fria. Tentamos decifrar um pouco a história desta década de 1950, pesquisa inacabada podendo outros historiadores decifrar melhor os códigos contidos nesta obra literária.

Referências

ARAÚJO, Miryam Moreira Mastrella de. **O mundo imaginado, mas nem tanto, de Carmo Bernardes**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. "Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras" *In: Dialética da Colonização*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goês de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In: (org.). Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira – momentos decisivos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006 (Apresentação + Cap. 1: Sobre o nacional e o popular na Cultura p.15- 64).

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. Cap.3 e 4 (Cultura do povo e autoritarismo das elites / Notas sobre cultura popular, p.49-79). 13ªed., SP:Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DENIS, Benoît. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

ÉLIS, Bernardo. **Ermos e Gerais**. São Paulo: Bolsa de Publicações Hugo de Carvalho Ramos, 1944.

ÉLIS, Bernardo. **A vida são as sobras**. Organização de José Lino Curado. Goiânia: Kelps, 2000.

ÉLIS, Bernardo. **O tronco**. 9. ed. São Paulo: J. Olympio, 2003.

ÉLIS, Bernardo. **A terra e as carabinas**. Goiânia: R & F Editora, 2005.

ÉLIS, Bernardo. **Apenas um violão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi, (Org.). **Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 61-92.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

HOBSBAWM, Eric J.; RUDÉ, George. **Capitão Swing**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

HOBSBAWM, Eric J. **Pessoas Extraordinárias: Resistência, rebeliões e jazz**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século xx:1914-1991**, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEÃO CARNEIRO, Flávia. **O Acervo Bernardo Élis**. Revista: Remate de Males, IEL/UNICAMP, Campinas, n°17, p.141-142, anual, 1997.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade**. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, ano 20, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.

SANTINI, Juliana. **A formação da Literatura Brasileira e o regionalismo, o eixo e a roda**, Belo Horizonte, v.20, n°1, p.71, 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Burguesia Brasileira**. 3° Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

VICENTINI, Albertina. **Regionalismo literário e sentidos do sertão**. Sociedade e Cultura, Goiânia, vol. 10, n. 02, jul/ dez 2007, pp. 187-196.

VICENTINI, Albertina. **O sertão e a literatura**. Sociedade e Cultura, Goiânia, vol. 01, n. 01, jan/ jul, 1998, pp. 41-54.

CAPÍTULO 20

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/2003: DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Giselda Shirley da Silva
Vandeir José da Silva
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

1. Introdução

Este artigo apresenta o resultado de um fórum de discussão realizado na Semana Acadêmica¹ de duas Instituições de Ensino Superior - IES localizadas na região do Noroeste de Minas, as quais possuem diversos cursos de graduação, entre eles, licenciaturas em História e Geografia, ministradas na modalidade de Educação a Distância, sendo os acadêmicos destes dois cursos residentes em diversos municípios da referida região.

Em 2020, em virtude da grave crise que assola o Brasil e o mundo em decorrência da pandemia do COVID-19, e visando cumprir o calendário acadêmico, o evento anual intitulado “*Semana acadêmica*” foi realizado em 2020 em forma de videoconferências e fóruns de discussões, justificando a necessidade de concretização de atividades complementares e de extensão às Estruturas Curriculares Básicas de cada curso, mediante a efetiva participação dos acadêmicos.

¹ A semana acadêmica é realizada anualmente na IES no primeiro semestre letivo e em 2020 em teve como título: *Inovação na Construção de Saberes*. O propósito deve evento acadêmico-científico é promover aos acadêmicos das atividades complementares e de extensão às Estruturas Curriculares Básicas de cada curso que se dispuseram a participar e contribuir seu conhecimento vinculado a sua formação acadêmica e profissional, para com nossos acadêmicos e comunidade (ex-alunos, professores de outras instituições).

De acordo com o planejamento da Semana acadêmica das IES, o evento visou proporcionar aos acadêmicos e à comunidade da região a oportunidade de reflexão acerca da temática da formação e do exercício profissional mediante a perspectiva da sustentabilidade; apontar possibilidades de atuação profissional nas diversas áreas, sem, no entanto, perder o foco da sustentabilidade; capacitar os estudantes mediante a realização de minicursos interdisciplinares, palestras e outras atividades; disseminar conhecimentos com equivalência a diversas profissões visando o aprimoramento na academia em vista da formação integral e transversal;

Uma das ações dessa atividade foi o Fórum de Discussão intitulado *“Políticas Públicas: ações afirmativas da Lei 10.639 e sua implementação na atualidade”*, compondo as atividades curriculares e oportunizando a perspectiva de debate, pesquisa e ensino sob óticas diversas. Com esse intuito, foram responsáveis pela condução das reflexões, os pesquisadores, Cairo Katrib e Vandeir J. Silva, sendo o primeiro quem conduziu a exposição oral e o segundo, o debatedor², os quais partilham essa experiência na autoria desse artigo.

Levando em consideração a relevância das reflexões realizadas com esses professores em formação nas referidas IES, justificamos a redação do presente texto visando contribuir com o debate e instigar os acadêmicos das referidas licenciaturas a (re) pensarem o seu papel e da escola no que tange a formação dos indivíduos e da sociedade, para além dos saberes disciplinares e em prol de uma educação antirracista.

Sabedores da importância da problemática na investigação científica, este estudo partiu das seguintes inquietações: Como foi organizado e articulado os principais pontos acerca das políticas e ações afirmativas na implementação da Lei 10.639/03 incentivando o debate em consonância com a formação desses acadêmicos? De que forma as teorias e reflexões apresentadas proporcionou subsídios para

² Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Vandeir José da Silva

que os professores em formação, presentes no fórum de discussão possam refletir sobre a sua atuação enquanto pessoas e como mediadores de conhecimentos ao atuarem na Educação básica e em outros espaços e níveis, refletindo sobre o as práticas pedagógicas e sua importância na efetivação de uma educação antirracista? Como se deu a interação entre palestrante, mediador e discentes dos cursos de Licenciatura, neste momento de atividades remotas emergenciais, de modo a viabilizar a compreensão das políticas afirmativas voltadas para o campo educacional? Quais foram os principais pontos abordados pelo público presente na mediação do debate? Quais as representações dos acadêmicos acerca dessas reflexões apresentadas na avaliação escrita?

Em decorrência da percepção da relevância das relações raciais e da etnicidade no campo educacional, este estudo teve como objetivo perceber como a trajetória de busca e implementação de políticas afirmativas voltadas para o campo educacional, bem como, as dificuldades inerentes a aplicabilidade da Lei 10.639/03 proporcionou aos professores em formação o acesso ao debate e desenvolvimento crítico, de modo a (re) pensar seu papel e suas concepções.

Metodologicamente, este texto resulta de uma pesquisa qualitativa e relato de experiência de uma ação educativa promovida no âmbito acadêmico, observando a forma como foi direcionado o desenvolvimento da atividade acadêmica remota, por meio do *google classroom*³, conduzida de forma dialogada e interdisciplinar com os participantes, sendo inicialmente realizada palestra expositiva e dialogada, seguida de debate. Ambos foram transcritos na íntegra, com autorização da coordenação dos cursos e analisados a luz das teorias acerca da educação antirracista e das políticas afirmativas voltadas para o âmbito educacional. Partindo da problemática apresentada, organizamos o estudo, elencando os

³ Google sala de aula. Ferramenta que tem sido amplamente utilizada no contexto educacional em 2020 em decorrência das consequências da Pandemia do COVID 19 que tem afetado o Brasil e todo o mundo. Essa nova realidade tem exigido modalidades e objetos de aprendizagem

principais pontos abordados tanto na exposição oral quanto na mediação do debate e os apontamentos contidos no chat. Analisamos também a avaliação escrita feita pelos participantes por meio do *google forms* logo após o encerramento. O preenchimento do questionário foi opcional, assim, escolhemos aleatoriamente 10 respostas da questão onde deram o parecer acerca do evento e transcrevemos na íntegra na análise dos dados, possibilitando entrecruzar exposição oral e dialogada, mediação do debate, texto do chat e questionários.

2. Reflexões acerca da Lei 10.639/2003: debates suscitados entre acadêmicos de História e Geografia

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se elas podem aprender a odiar podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o oposto... (Nelson Mandela)

Inspirados pelas palavras de Nelson Mandela que nos instiga a pensar como o racismo tem sido socialmente e historicamente construído, tecemos a presente narrativa que representa simultaneamente a partilha de experiências, a expectativa dos pesquisadores/educadores em relação ao papel da educação para a mudança desse contexto e as ponderações dos professores e acadêmicos inseridos no fórum de discussão, tão essencial, quanto urgente, no contexto brasileiro.

Tendo ciência da importância da educação para a transformação social, como sabiamente afirmou Paulo Freire (2000, p.67), “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” pensamos no quanto o debate é profícuo para suscitar reflexões acerca da temática e, por consequência, possibilidades de mudança na postura dos indivíduos.

Nesse contexto, levando em consideração que os professores são importantes agentes de formação tanto no aspecto intelectual, quanto socioeducativo, crítico e cultural, elencou-se como público-

alvo nesse fórum de discussão, professores em formação afim de propiciar oportunidade de um maior engajamento dos mesmos em prol de uma educação antirracista e que valorize a igualdade étnico racial e cultural.

O evento foi planejado e organizado com dois momentos diferentes, sendo inicialmente feita a exposição oral sobre o tema, visando apresentar e articular os principais pontos acerca das políticas e ações afirmativas na implementação da Lei 10.639/03 que alterou “a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu 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" (BRASIL, 2003). Conforme determinou a referida lei que entrou em vigor em sua data de publicação, no § 1º, determinou:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 1998).

Destacamos na contextualização da lei o panorama histórico, pois a referida Lei foi sancionada somente 182 anos após a Independência e 115 depois da Proclamação da República, marcos políticos e históricos que deveriam ter representado mudança da sociedade e do Estado Brasileiro em relação aos milhares de negros, negras que habitavam o solo brasileiro e que historicamente foram alvo de segregação, discriminação e preconceito, sendo estas características que perpassaram os séculos

Ao pensarmos na exclusão do negro no contexto social e educacional, relembramos a segregação por meio do aparato legal, quando em 17 de fevereiro de 1854 o Decreto 1.331 que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, e o art. 69 estabeleceu que nas escolas do Brasil

os escravos⁴ não seriam admitidos para matrícula nem podiam frequentar escolas. Ainda no contexto do II Império do Brasil, o Decreto nº 7.031 A, de seis de setembro de 1878 determinou que “Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos”⁵. O texto não faz referência a escravos ou a mulheres. Assim, o Estado Brasileiro, por meio do aparato legal, adotou historicamente uma atitude permissiva ante a discriminação e racismo em relação aos negros, legado social que permeou/permeia a sociedade brasileira. Com o tempo, no âmbito legal foi havendo mudanças em relação à questão étnica e racial, fazendo-se mister destacar a Constituição Brasileira (1988) que no seu Art. 3º determinou os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – Garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Na sequência da reflexão apresentadas, em relação aos marcos legais que denotam rupturas, levou-se em consideração as já citadas leis de número 10.639/03 e 11.645/08, além da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

⁴ O mesmo artigo vedou no § 1º o direito a matrícula e a frequentar a escola os meninos que padecessem moléstias contagiosas e os § 2º Os que não tiverem sido vacinados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso: 10 de dezembro de 2020. Vale destacar que o termo escravo é utilizado aqui à luz da própria legislação. Temos ciência que o termo correto a ser aplicado é escravizados.

⁵ Legislação Informatizada - Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Artigo 5º. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.031%2DA%2C%20DE%206%20de%20SETEMBRO%20DE%201878,%C3%AAa%20cursos%20nocturnos&text=Os%20alumnos%20acatholicos%20n%C3%A3o%20precisar%C3%A3o,favores%20concedidos%20por%20este%20decreto>. Acesso: 20 de novembro de 2020.

Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2004 e o Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na exposição oral, apresentou a legislação, sua definição, elencou-se também o panorama histórico objetivando mostrar a luta do Movimento Negro em busca de direitos e adoção de uma educação que levasse em consideração a necessidade de se conhecer a história do negro e sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Abordou as políticas afirmativas em prol da igualdade racial e as dificuldades inerentes a implementação da lei 10.639/03, promulgada logo no alvorecer do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Apontou ainda a relevância do CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004, que *aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* ⁶e a Resolução CNE/CP 01/2004, sendo significativo esse (re) pensar o papel do Estado e das Políticas Públicas de reparações, reconhecimento, valorização e ações afirmativas conforme estabelecido na Resolução.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis

⁶ Os conselheiros do Conselho Nacional de Educação responsáveis pela análise e o Parecer em 10 de março de 2004 foram: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Resolução nº01 de 17 de junho de 2004 http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acesso: 20 de outubro de 2020.

para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (CNE/CP 03/2004)

Em relação a historicidade do processo de construção da legislação brasileira sobre a educação étnico racial, (re) lembra-se ainda a Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005⁷ além das já citadas, porém, no que tange aos povos indígenas era perceptível uma lacuna e a necessidade de inserção da sua história e cultura no contexto educacional, pois eles também são alvo de preconceito e discriminação. Por isso, foi publicada e assinada pelo Luiz Inácio Lula Da Silva e o Ministro Fernando Haddad em 10 de março de 2008 a Lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino, pública e privada a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, ampliando o debate e o leque abordado. O contexto dessa conquista no âmbito da legislação foi acrescido ainda da questão da educação quilombola legal, por meio da Resolução de nº 08 de 20 de novembro de 2012 que “estabeleceu *“as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”*”⁸.

Observamos que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI, houve algumas transformações que tem sido significativas para se pensar a temática e fomentar o debate no

⁷ “Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnicoracial, bem como a promoção de igualdade étnicoracial no âmbito do Ministério da Educação – MEC”. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso: 20 de novembro de 2020

⁸ Art. 59 “É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso: 20 de novembro de 2020.

campo político, intelectual e educacional, contribuindo para que haja mudanças, mesmo que lentamente, na forma de ver e pensar a questão étnico-racial, levando em consideração as dificuldades em relação a mudanças na mentalidade dos indivíduos. Florestan Fernandes (1965) alertou sobre a necessidade de se mudar a forma de pensar sobre o racismo no Brasil e já, nos idos dos anos de 1960 instigava a pensar sobre a necessidade de romper com o mito da democracia racial no Brasil e de, como esses saberes, sendo apropriados possibilitariam mudanças.

Na sequência da discussão, levantou-se para debate o caminho percorrido para que se galgar essa conquista e a luta dos movimentos sociais, tanto em nível nacional quanto internacional, elencando a relevância da Declaração da Conferência de Durban na África do Sul para fomentar essa discussão em aspecto universal. Faz-se mister destacar também a Revisão do andamento e avaliação da implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban por todos os participantes interessados em nível nacional, regional e internacional, inclusive avaliação de manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (2016), onde se afirmou mais uma vez o comprometimento com a prevenção, combate e acabar com o racismo, discriminação racial, xenofobia.

Cabe ressaltar a importância da pesquisa e da teoria na formação do conhecimento acerca do racismo e das suas consequências, produção intelectual cujo quantitativo significativo nasce no seio das universidades de diversos países e no Brasil, teorias que emanam de diversas áreas do conhecimento, as quais, tem, no último século inspirado muitos outros pesquisadores⁹, dentro e fora do universo acadêmico.

⁹ Conf. Roger Bastide, Florestan Fernandes, João Reis (2003), Sidney Chaloub (1990), Manolo Florentino (1997), Laura de Mello e Souza (1989), Hebe Mattos (2000), K. MUNANGA (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Eliane Cavalleiro (2012), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1997), Abdias do Nascimento (2002) entre outros.

No contexto educacional, tanto nas pesquisas realizadas pelas universidades ou por outros intelectuais que se interessam pelo tema, muitos estudiosos têm contribuído para refletir sobre o racismo, as políticas afirmativas e papel da escola na formação das identidades das crianças e jovens nela inseridos. O antropólogo Kabengele Munanga, trazendo contributos acerca da identidade¹⁰ nos incita a raciocinar sobre as questões identitárias e como a educação pode contribuir para mudanças na formação da sociedade. Nessa perspectiva, é salutar pensar sobre a implementação e fortalecimento das Leis, 10649/2003 e 11.645/08, por isso, o contexto histórico foi apresentado e sustentado ao longo do debate em uma concepção formativa, possibilitando uma releitura das políticas educacionais com enfoque na população negra, o racismo e o papel da escola e do professor.

Foi destacado que, ao incentivar uma educação antirracista, evita-se produzir distanciamentos, silenciamento em relação ao olhar discriminatório imposto aos modos de vida do povo negro, promovendo o soerguimento do racismo e o preconceito social manifesto em práticas que da diferença fazem desigualdade, posto que:

No racismo, a recusa é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: “Eles/elas querem tomar o que é Nosso, por isso têm de ser excluídos (as).” A informação original e elementar – “Estamos tomando o que é Deles (as)” – é negada e projetada sobre o (a) ‘Outro (a)’ – “Eles/elas estão tomando o que é Nosso” – o sujeito Negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito Negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Este fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’. Essa cisão evoca o fato de que o sujeito

¹⁰ “(...) é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humana. Qualquer grupo humano, através do sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, 177-178)”.

branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como ‘self’, como ‘eu’ e o resto – a parte “má”, rejeitada e malévola – é projetada sobre o ‘Outro’ e retratada como algo externo. O ‘Outro’ torna-se então a representação mental do que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: o ladrão/a ladra violento/a, o/a bandido/a indolente e malicioso/a., uma vez que para (KILOMBA, 2016, p. 173-174).

Nesse contexto as práticas interpretativas sobre esse processo não são construídas a partir das experiências da comunidade negra no Brasil. Historicamente, são referenciadas a partir de um espaço temporal e espacial transformado em matriz, em que as explicações têm apenas uma origem, já que foram arquitetadas à luz de um referente (a escravidão), para significá-las socialmente. Diversas foram as linguagens e as temporalidades consolidadas que apresentavam os africanos e afrodescendentes como destituídos do chão de suas experiências, na medida em que a referida condição de escravo dos africanos foi feita numa matriz que pretendia sempre otimizar uma ideia de indivíduos desprovidos de cultura, imersos numa barbárie social, sem perspectivas de contribuição a não ser pela sua força de trabalho presente como horizonte de futuro.

Feita essas reflexões, abriu-se para debate e questionamentos via chat, possibilitando a interação entre o professor pesquisador, o mediador e o público presente no fórum de discussão, propiciando uma rica discussão neste momento de atividades remotas emergenciais, de modo a viabilizar a compreensão das políticas afirmativas voltadas para o campo educacional, possibilitando que pessoas geograficamente distantes interagissem no ambiente virtual de aprendizagem.

Respondendo a questionamentos, o mediador falou sobre a necessidade imperativa de se pensar sobre o racismo e suas implicações no contexto social brasileiro, citando as reflexões de Maria Nilza da Silva quando a pesquisadora menciona ser o racismo um fator que dificulta o exercício da cidadania, e salientou a relevância da educação, sendo que ela “pode transformar essa realidade desde que

seja pensada como um direito de todos, não somente a uma parcela privilegiada da população” (SILVA, 2005, p.21).

Entre os presentes no evento, estavam dois docentes que atuam em Universidades públicas¹¹ do país, e suas considerações, ambos abordaram a questão étnico racial nas suas respectivas instituições de trabalho e um professor/coordenador que atua na IES que promoveu o Fórum de Discussão.

A professora convidada nº 02 que atua em um Instituto Federal no Sul do país, falou sobre as diferentes realidades encontradas nas instituições de ensino brasileiras e de alguns pontos que são feitos de forma diferente onde atua na docência do ensino superior. Falou das ações adotadas em relação aos negros. Compartilhou suas experiências a partir do seu lugar de fala e afirmou que, como é gaúcha, na região onde foi criada, a maioria da população era de cor clara, e em um tempo não muito distante. Segundo ela,

Havia muita discriminação, mas eu aprendi a conviver com mais pessoas que tem um tom de pele diferente em Paracatu”, onde encontrei o maior número de negros em minha vida e essa experiência foi uma grande lição. Me possibilitou ver a questão do preconceito de forma totalmente diferente do que eu via antes. Por que há o preconceito. Não adianta querer esconder isso e dizer que o preconceito não existe. Eu resido em uma cidade e trabalho em outra. Trabalho em Santa Catarina e moro um pouco distante, mas isso já faz uma grande diferença. Consigo perceber que entre os alunos do Ensino Médio do Instituto Federal, essa situação se apresenta de forma muito menor que entre os mais velhos e também da minha região de nascimento. Eu consigo perceber que os mais velhos têm uma situação mais presente dessa discriminação racial, mas que os jovens têm menos do que nós tínhamos. Eu percebo também que essa discriminação começa a acontecer em alguns casos com o avançar da idade. Percebo que entre as crianças mais novas, elas percebem os outros mais como iguais, e esse preconceito vai aparecendo ao longo do tempo. No Instituto Federal em que atuo há muitos alunos negros e que se respeitam muito. Quando o professor Cairo falou do cabelo black power, eu me lembro de um aluno do ensino médio com o cabelo assim, e que muitas vezes eu olhava para ele assim e pensava: Nossa como ele consegue cuidar de todo esse cabelo! Mas o meu olhar era muito mais de

¹¹ Uma de Minas Gerais e outra do Paraná.

admiração e cuidado, do que, de preconceito ou por ele ser negro. Vejo que esta questão ainda precisa muito de ser trabalhada, de ser compreendida, de entender que as pessoas não mudam por causa do tom de pele. Eu tenho algumas considerações com relação as cotas. Como eu participo de algumas comissões, entre elas. Dessa que faz a análise das características étnico raciais. Os alunos são colocados em uma sala com uma comissão que avalia a partir da colocação dele no processo de matrícula. [...] Gostei da colocação do professor ao mencionar que o próprio aluno faz uma autodescrição, o que é muito interessante. Temos muito ainda a melhorar nesse sentido, e... é um trabalho de formiguinha, de conscientização das pessoas com relação a isso. (Docente de outra Instituição - Professor convidado 02)

Após as considerações da professora e agradecimento da mesma pelas possibilidades de reflexão mediante diagnóstico de diferentes realidades educacionais ocorridas concomitantemente no território brasileiro, outro professor, que atua em uma Universidade pública de Minas que também se fazia presente no ambiente virtual, teceu suas considerações e falou um pouco da realidade onde atua na docência.

Tem algumas percepções que eu acho interessante. Achei interessante o professor mencionar, aqui onde trabalho também percebemos a necessidade de se fazer algumas ações. Há pouco tempo foi estruturado um Núcleo de Ações Afirmativas que tem feito ações interessantes. Na cidade, de médio a grande porte, há um passado associado a questão da migração, mas que também há muitos redutos onde há presença de descendentes de escravos. Há um passado escravista também nessa região que era de produção de café, assim há territórios tradicionais. Fiquei pensando muito na fala do professor e avaliando a minha trajetória na Universidade e analisando o acesso da população negra na Instituição Superior é relativamente limitada. Veio-me à cabeça, por exemplo, a pós-graduação, no mestrado e doutorado em História. Percebo que de fato, a maior parte das pessoas que se inserem nesses cursos são brancos, e não, descendentes da população negra que residia/reside na região. O que mostra uma certa seletividade, uma marginalização que está associada a vários fatores socioeconômicos. Mas tem uma coisa muito interessante que foi feita recentemente, a universidade faz algumas campanhas. Uma delas, e uma delas eu achei bastante chamativa, usando cartazes, outdoors com o questionamento: Quantos professores negros você tem? Campanha que permite perceber uma autocrítica a própria instituição. [...] instiga a comunidade a fazer uma autocrítica, mas a própria instituição também. Leva-nos a pensar como é difícil

o acesso das pessoas negras aos cargos públicos na universidade. Achei interessante a iniciativa e muito provocativa (Professor convidado nº 01).

Na instituição pública citada pelo professor que participou do evento há o NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e uma Diretoria de Ações Afirmativas¹². A Comissão de Heteroidentificação verifica as Autodeclarações Étnico-raciais. Assim, os interessados no Programa de Ingresso na Graduação através das Ações Afirmativas, que se candidatam as vagas de pretos, pardos e indígenas devem apresentar as Autodeclarações Étnico-raciais. O contexto histórico social possibilita ver as dificuldades encontradas pelos negros no acesso ao Ensino Superior são históricas, daí a relevância de ações afirmativas como a adoção das cotas, havendo ainda outros enfoques importantes.

Mas existe também uma outra situação que gostaria de compartilhar. Eu orientei na pós-graduação um aluno que fez um estudo sobre a temática étnico racial negra e o sistema de avaliação do estado do Espírito santo. Ele fez o levantamento dos itens de avaliação, ou seja, das questões, e fez uma avaliação quantitativa e qualitativa. Buscou ver quantas questões eram voltadas para a questão étnico racial, negra e indígena e depois em termos qualitativos. Buscou perceber como o negro era representado nestes itens. O

¹² “Estabelecer diretrizes que permitam a contextualização das ações da comunidade universitária frente a Política de Cotas para o ingresso no ensino superior para cursos de graduação, determinada pela Lei n. 12.711 de agosto de 2012; Adotar estratégias técnicas e político-institucionais que visem ao acompanhamento dos grupos de alunos cotistas, mediante o levantamento de dados diversos e o incentivo de oferta de políticas institucionais a serem mobilizadas por órgãos e agentes públicos da universidade e sociedade em geral; Constituir e articular ações próprias à sensibilização e à mobilização da comunidade universitária para a convivência cidadã e social com as diversas realidades presentes na diversidade social (correlacionadas a gênero e sexualidade, à tradição das culturas, etnia e vulnerabilidade socioeconômica) atuando especialmente na diretriz da discriminação positiva, em todos os segmentos da Universidade; Fomentar e consolidar o cuidado e a atuação no campo da acessibilidade física e psicológica das pessoas integrantes da Universidade, propiciando sua convivência integrada na comunidade universitária”. Disponível em: <https://www.ufjf.br/diaaf/acoes-afirmativas/descricao>. Acesso: out.2020.

estudo foi interessante, pois possibilitou ver que, em relação à quantidade, serem muito pouco as questões, levando em consideração que lei prevê que todas as disciplinas devem trabalhar essa temática, ele percebeu que eram abordadas somente em História e algumas situações abordavam a literatura. E mesmo assim, em uma quantidade muito pequena. Necessariamente, não é um problema questão da elaboração da avaliação, mas até da questão do currículo. A questão é criada em cima de uma matriz de referência com recorte no currículo. Pensando nisso, o próprio desenho do currículo precisa também ser revisto no sentido de valorizar esse ensino de modo a atender as exigências da legislação. Achei interessante o estudo, pois, já que não está sendo avaliado, é porque também, não está sendo ensinado. É outra forma de fazer essa percepção. Então, concluo que ainda temos que avançar bastante. Esta é minha contribuição com o debate (Professor convidado nº1)

As contribuições do professor presente no Fórum de Discussão promoveram uma reflexão em relação ao papel da Universidade, como a mesma ainda é um espaço desigual em relação à questão étnico-racial. Provocou-nos também a pensar no currículo que permeia o contexto educacional desde a educação básica ao ensino superior e como este precisa ser revisto e (re) pensado.

Após as considerações apresentadas, o professor convidado nº03, coordenador e docente na Instituição promotora do evento, mencionou que: “Mediante a fala do palestrante, percebo que a educação superior e especialmente no nosso caso, na nossa Instituição, precisamos avançar muito para superarmos nossas limitações. É necessário valorizar a política de destaque da cultura afro-brasileira”.

Um dos acadêmicos presentes, apontou a questão do racismo estrutural. O palestrante respondeu ao questionamento usando e citou o exemplo dado pelo professor que falou um pouco antes, mencionando o exemplo do *outdoor* que colocou o questionamento: “quantos são os professores negros da Universidade?” No entendimento deste, não é o quantitativo o principal ponto, mas a leitura feita está relacionada ao “se aceitar enquanto negro” e a luta para conquistar esse espaço.

A partir dessa colocação é preciso voltar um pouco na História para entender quem eram os negros que foram escravizados em

diferentes períodos? De onde vieram? Eles não vieram apenas para ser uma mão de obra. Eles foram trazidos pois muitos detinham um conhecimento específico daquela produção econômica que era necessária para o Brasil. De diferentes regiões da África, eles foram trazidos para cá. Do mesmo modo que dentro das Universidades temos docentes negros e não negros que se aceitam e não se aceitam enquanto negros. Que pesquisam ou não, que valorizam ou não, as temáticas dos afrodescendentes. Do mesmo modo que não se enxergam enquanto negros, e nem se colocam diante da existência de um possível racismo.

O pesquisador reafirmou com base nos estudos de Kilomba (2020, p. 77) que o racismo faz parte da estrutura social brasileira, e se configura quando pessoas negras são excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, e as instituições agem na perspectiva que privilegiam os/as brancos/as e mantém suas vantagens em detrimento as vidas negras (KILOMBA, 2016), que o racismo esteja intrínseco à história do Brasil, dos brasileiros/as dificultando a luta do povo negro em consolidar a superação do racismo e do preconceito no país, uma vez que . muitos insistem em construir uma imagem errônea afirmando que o racismo não existe, que é uma invenção dos afrodescendentes militantes.

O professor defendeu a sua visão e afirmou que, em sua perspectiva, racismo é racismo, independente da nomenclatura assumida. O racismo é construído muitas vezes a partir do meio no qual estamos inseridos. Ele é subjetivo, está intrínseco. Na nossa formação cultural e forma de perceber o outro. Independente de existir uma estrutura que nos coloque em patamares diferentes, em condições diferentes, pelo tom de pele que temos, pelo tipo de cabelo. O ponto nodal é: “racismo é racismo”. E todo racismo vai colocar em pé de desigualdade um em relação ao outro e o racismo gera a discriminação. Eu discrimino a pessoa ou em função da cor da pele, ou pela condição social, ou pela opção sexual, ou pelas opções políticas. E o racismo está, conforme apresentado, no interior de cada um de nós. Por isso, precisamos descortinar o nosso olhar para perceber o outro em suas múltiplas dimensões.

Muitas vezes, comentários que fazemos, piadinhas que contamos, acabamos sendo preconceituosos, racistas e muitas vezes não percebemos, por isso, a necessidade de mais conhecimentos sobre a forma velada do racismo e realizarmos mais (auto) reflexões para mudarmos além do nosso modo de pensar, também no jeito de agir, pois, mesmo que tenhamos dificuldade em admitir, o racismo permeia a sociedade brasileira, causando ainda muitos danos tal como refletiu o professor Kabengele Munanga no evento “Trajetória entre Culturas: Kabengele Munanga, um Intérprete Africano do Brasil”, realizado pelo grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP, em 28 de setembro de 2016.

Todos os racismos são abomináveis, são crimes, mas eu achei que o racismo brasileiro é um crime perfeito partindo da ideia de um judeu prêmio [Nobel] da Paz que disse uma vez que o carrasco mata sempre duas vezes, a segunda pelo silêncio, e nesse sentido achei o racismo brasileiro um crime perfeito. É como um carrasco que você não vê te matando, está com um capuz; você pergunta pelo racista e você não encontra, ninguém se assume, mas o racismo e a discriminação existem. Esse racismo matava duas vezes, mesmo fisicamente, a exclusão e tudo, e matava a consciência da própria vítima. A consciência de toda a sociedade brasileira em torno da questão, o silêncio, o não dito.... Nesse sentido, era um crime perfeito, porque não deixava nem a formação de consciência da própria vítima, nem a do resto da população através do chamado mito da democracia racial [...] (DANTAS, FERREIRA, VÉRAS, 2017, p. 40).

Em suas ponderações, contesta a ideia de democracia racial apresentada por Gilberto Freyre e discorda da maneira como a partir da ideia de mestiçagem se apresenta a democracia racial e deixa de perceber os problemas da sociedade, nega as desigualdades e a discriminação racial. Convida a refletir sobre nossos posicionamentos pessoais e de como os reproduzimos em nosso cotidiano. Essa possibilidade de mudança de postura precisa ser urgente, sendo necessário muitas vezes mudarmos nossas concepções, nosso modo de agir e falar. O que não é muito fácil, quando a maioria de nós, não admite ser racista, ou sequer fazer uma

avalição sobre o que pensamos de fato sobre o assunto, fato que dificulta o nosso processo de mudança interna e, por consequência de nossas ações. Nesse sentido, o professor Cairo Mohamad retomou a ideia apresentada pela professora convidada 02 ao afirmar que é “muito mais fácil trabalharmos a implementação da Lei na Educação Básica do que no Ensino Superior, pois a criança está mais aberta a aceitar o outro, ver o outro não pelas suas diferenças, mas, por quilo que ele tem, de próximo”.

Todavia, ele alertou que o racismo também pode ser construído dentro da criança. Porque não adianta a escola e os professores trabalharem a questão da desconstrução desse olhar com a criança se ela ser tratada de forma diferente em casa em relação à questão indenítia e étnico racial.

A partir das intervenções e mediação do pesquisador e debatedor, fez-se conexão entre os pontos abordados na exposição oral e os apontamentos dos acadêmicos, sendo que o trabalho de escuta aos participantes contribuiu para o direcionamento e para as reflexões, surgindo em alguns momentos um caloroso debate em relação a alguns pontos que os participantes se posicionavam contra ou a favor, defendendo seu modo de ver.

Ao final, os participantes foram convidados a fazer avaliação do evento através de um questionário aplicado pelo google forms¹³, sendo apresentado abaixo dez respostas de pessoas que participaram do fórum, sendo estas colhidas aleatoriamente entre as avaliações enviadas nos questionários do *Google Forms*.

1. Ótima
2. Fiquei muito entusiasmada ao saber que é preciso para o sistema de cotas.
03. Achei muito interessante as características ou traços que justifica essa procura pela cota, coisa que não acontecia e qualquer um podia se passar por negro e ocupar a vaga.
3. O tema é muito relevante nesse momento e o Prof trouxe apontamentos significativos para a melhor compreensão do tema, fazendo-nos refletir acerca dessa temática tão importante.

¹³ Acivania, Sirlene, Enilda, Marcos José, Ronaldo, Vandelcy, Welington, Aliria, Edmar, Joel, Maria Helena, Sandra, Whashington, Claudia, Vitor.

4. Maravilhoso. O evento foi excelente, superando as minhas expectativas, pois, o mesmo foi de encontro da minha área de interesse. Amei! Todos estão de parabéns. Aguardo o próximo evento.
5. Foi um encontro muito importante. O professor falou muito bem e explicou o conteúdo de forma clara para todos, o preconceito tem e vai existir caber a nós fazermos as coisas de forma diferente.
6. Teve muita troca de ideias e bastante conhecimento construído. Posicionamento pessoal sobre certos temas sociais e ideológico de cada um, gostei bastante.
7. Ótima palestra proferida pelo Prof. Cairo, mesmo sendo um assunto muito complexo e polêmico, atendeu as minhas expectativas
8. Gostei da palestra. O professor tratou de um tema muito polêmico, de uma maneira clara e concisa, sem ser radical.
9. O fórum foi excelente. Proporcionou muito aprendizado mesmo sendo um tema complexo e que muitas vezes evitamos de falar.
10. A palestra foi muito proveitosa pois nos ensinou muito e fez pensar sobre o racismo e como ele ainda está presente em nosso meio, sendo que mantemos ações que mantem essa mentalidade.
11. Adorei as falas e as considerações apresentadas me fizeram pensar em muitas outras coisas, muitas outras situações que acabam nos levando a querer ler outras coisas, a querer saber mais, o que sempre vai acrescentar em nossas vidas. (Docente de outra Instituição presente no evento)
- 12 gostei muito das questões apresentadas. Pude aprender bastante e me fez pensar em muitas outras coisas (Docente de outra Instituição presente no evento)

As respostas apresentadas pelos acadêmicos e egressos dos cursos de licenciatura da IES que estiveram presentes no fórum de discussão, pois possibilitam perceber como foi positivo na formação dos mesmos, instigando a reflexão e o debate. Possibilitou perceber como a temática propiciou a reflexão e admissão da complexidade do tema, conforme mencionaram em seus textos, mas também, acerca da necessidade de pensar sobre as políticas afirmativas, políticas de Estado, medidas compensatórias e o papel da escola e dos professores, notadamente, daqueles que trabalham com os conteúdos de História e Geografia, por serem campos privilegiados para se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena, apesar de não serem os únicos, pois a temática possibilita amplos debates em diversas áreas do saber.

As ponderações realizadas promoveram a integração entre fundamentação teórica, histórica e a prática educativa em relação à questão étnica e racial na formação do professor. Observamos assim, a necessidade de Diretrizes Institucionais e de se repensar do papel da escola, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004).

Conforme foi ressaltado na palestra, não basta haver políticas de Estado, faz-se mister que, os pesquisadores continuem a fazer reflexões sobre os desafios na implementação da lei e que os professores desenvolvam como produtores de conhecimentos e de críticas, visando despertar nos alunos o olhar da alteridade, para entender a postura e o “lugar do outro”.

3. Considerações finais

Ao pensarmos sobre a apresentação teórica e histórica e a mediação de debate e reflexões no campo da universidade, mais especificamente de acadêmicos de licenciaturas, os acadêmicos foram instigados a conjecturar acerca do papel da educação e do professor na formação dos alunos, seu papel social e sua atuação profissional na educação em ambientes escolares e não escolares. Nesse sentido, dedicar tempo e espaço para refletir sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a dificuldades/possibilidades na implantação das mesmas, foi significativo para pensarmos na necessidade de prosseguir em busca de transformação no campo educacional e social e cultural, de modo a cimentar uma cultura escolar que tenha a questão étnico racial na sua prática cotidiana e que seja abrangente e que, de fato, toda Instituição escolar brasileira a faça cumprir.

A problemática que direcionou as ponderações apresentadas na pesquisa possibilitou interpretar a ação educativa realizada por meio da reflexão e debate um momento profícuo no sentido de possibilitar momentos de reflexão, que possibilitaram a criação e (re) construção de saberes e em alguns casos, uma avaliação crítica até dos posicionamentos pessoais, uma vez que muitos acadêmicos expressaram verbalmente no momento do debate sua visão acerca

das políticas afirmativas e muitas ações racistas que são praticadas no nosso cotidiano e quem sequer percebemos serem características, pensamentos ou ações que propagam ou mantem o racismo, mesmo de forma velada.

Concluimos ser sumamente relevante a realização dessas reflexões no ambiente universitário e principalmente na formação de professores pois, estes profissionais atuam/atuarão na Educação Básica e exercerão diretamente influência na formação dos seus alunos. Nesse caso é preciso que sejam instigados a pensar no seu posicionamento enquanto indivíduos e profissionais e de como, no espaço escolar contribuirão para a formação da identidade individual e coletiva no âmbito educacional.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUSCONI, R. e RODRIGUES FILHO, G. **A Coca-Cola® no ensino de Biologia segundo a lei federal 10.639/03**. In: Seminário de Racismo e Educação, 5, E Seminário de Gênero, Raça e Etnia, 4, 2009. Uberlândia: EDUFU, 2009. ISSN 2176-1949.

KILOMBA, G. A máscara. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. 2. ed. Münster: Unrast Verlag, 2010.

LODY, R. **Candomblé: religião e resistência cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

MOREIRA, PATRICIA F.S. D.; FILHO, G.R.; FUSCONI, R.; JACOBUCCI, D. F. C. **A Bioquímica do Candomblé – possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10639/03.** Química Nova na Escola, v.33, n.2, p.85-92, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil: In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

DANTAS, Sylvia; FERREIRA, Ligia & VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Um intérprete africano do Brasil:** Kabengele Munanga. Revista USP São Paulo, n. 114, p. 31-44 • julho/agosto/setembro 2017.

PRANDI, R. O candomblé e o tempo – concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 16, n. 47, 2001.

SILVA, Maria Nilza da. **“A população negra na cidade de São Paulo: a influência da raça e do território na experiência da sociabilidade”.** Texto apresentado no XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 2005.

SILVA, Maria Nilza. **Nem para todos é a cidade:** segregação urbana e racial em São Paulo / Maria Nilza da Silva. – 1. ed.- Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

CAPÍTULO 21

CAIXA DE PERGUNTAS: RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Fernanda Souza da Silva
Isabella Kethuly Spindola Firmino
Tiago Mota da Silva

1. Introdução

Como estudantes de Pedagogia, no início de 2018 iniciamos a disciplina “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” sendo o campo de pesquisa o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). No primeiro semestre, inicialmente a turma de estagiários foi dividida em trios e duplas, e em seguida fizemos as escolhas das turmas que cada grupo desejaria acompanhar. Nós optamos por formar uma dupla e realizarmos o estágio com uma turma de 5º ano durante as aulas de Ciências. Nossa escolha se deu pelo fato do professor que ministrava a disciplina ter sua formação em Ciências Biológicas Licenciatura, o que despertou em nós o interesse em acompanhar como um professor de área atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após esta organização ser concluída, foi decidido por todos um rodízio dos grupos pelas turmas, de maneira a poder ver diferentes formas de trabalho de professores da instituição e observar as especificidades de cada turma. Em nosso caso, ao longo do rodízio, as turmas que observamos foram os 1º, 2º e 3º anos, e somente após o fim do rodízio começamos as observações na turma a qual faríamos o Projeto de Ensino e Aprendizagem.

A disciplina de Ciências era ministrada às terças-feiras, nos dois primeiros horários, que ocorriam das 7h30min às 9h, supervisionadas pelo professor Tiago Mota da Silva. Ao longo do primeiro semestre observando a turma procuramos compreender suas características, comportamentos, analisar quais alunos oralizavam mais e quais menos, dentre outros aspectos que pudessem nos auxiliar em nossa atuação no segundo momento do estágio. Para contribuir com isto, ao fim do semestre entregamos um questionário com 10 perguntas subjetivas para cada aluno, com o intuito de formarmos um mapa geral da turma. Alguns exemplos de perguntas foram: “Qual matéria você mais/menos gosta?”, “Quais são as suas facilidades/dificuldades na escola?”, dentre outras.

Já no início do segundo semestre, após o período de férias, voltamos a campo para realizarmos as últimas observações que antecederam as regências na turma. O que podemos observar foram que questões que já haviam sido constatadas anteriormente a partir dos dados coletados e de nossas conversas com o professor supervisor, permaneciam. Como por exemplo, o fato de haver um grupo dominante nos momentos de fala; da turma estar vivenciando um período de transição da infância para a adolescência e da dificuldade de grande parte da turma no processo de abstração e formação dos conceitos científicos.

Contudo, também é importante ressaltar que durante o primeiro semestre houve um salto significativo na segunda escala (o que seria em outra instituição o que chamamos de bimestre) em comparação a primeira, visto que os alunos conseguiram um melhor desempenho, de forma que melhoraram quanto a formação de conceitos e houve uma mudança de comportamento em sala de aula, isso ocorreu devido a conversas entre professores dos 5º anos com os alunos. Sendo assim, fizemos um levantamento de todos estes dados para que pudéssemos utilizá-los a nosso favor, visto que era necessário que fizéssemos um Projeto de Ensino e Aprendizagem, que seria nosso norteador em cada uma das seis regências que iriam ser realizadas por nós. Como nossas regências se dariam no período correspondente a 4ª escala, o professor

supervisor de estágio nos informou os conteúdos planejados para serem trabalhados nesse período, sendo esses: “A origem da vida”; “A evolução das espécies por meio da seleção natural”; “O registro fóssil” e “As transformações que originam os objetos”.

Dessa forma, elaboramos todo o projeto com base nestes conteúdos citados anteriormente e o intitulamos de “De onde eu vim e para onde vou?”. A abordagem metodológica que pautou esse projeto foi a Pedagogia Histórico-Crítica, voltada para a proposta de Gasparin (2007) para pensarmos as aulas, atitudes e ações do professor e dos alunos. Também adotamos como fonte o artigo de Teixeira (2003) em que o autor relaciona a proposta metodológica de Demerval Saviani e o ensino através da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Além disso, buscamos em Fino (2001) recursos para compreender a construção dos conhecimentos científicos em Vygotsky.

Conforme dito anteriormente, ao observarmos a turma percebemos que as falas durante as aulas eram realizadas apenas por um grupo de quatro alunos, todos meninos. De acordo com o referencial teórico que nos embasamos podemos considerar que a oralização é um dos sinais de aprendizagem, visto que a partir da fala do aluno o mesmo demonstra se conseguiu compreender e internalizar o conteúdo apresentado pelo professor, seja por meio de perguntas sobre o tema, relacionando com práticas do dia a dia, dando exemplos, dentre outros.

Logo, nesse cenário onde um grupo restrito possuía o domínio da fala, os demais acabavam por se sentirem intimidados e incapazes de trazerem aspectos relevantes para as aulas, sendo assim, percebemos a necessidade de atingir e contemplar estes alunos de uma outra forma. A “Caixa de Perguntas” foi a maneira encontrada por nós para que as crianças pudessem se expressar, de forma anônima ou não, ao longo de nossas regências. O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada por nós a partir do uso desse recurso em sala de aula como uma das ferramentas que podem possibilitar ao professor o alcance da turma, pelo menos em sua maioria. Além disso, foi também uma forma pensada para que

houvesse uma continuidade no trabalho do professor supervisor e regente nas aulas de Ciências às quartas-feiras, respondendo às perguntas dos alunos e até mesmo complementar algumas informações citadas por nós nas aulas que lecionamos. No início das regências, ao ler¹ as primeiras perguntas produzidas pelas crianças, percebemos que a essas perguntas cabiam análises e que era, inclusive, possível elaborar um jogo a partir disso.

2. Metodologia do Projeto de Ensino e Aprendizagem

Para a produção do Projeto de Ensino e Aprendizagem, cujo título é “De onde eu vim e para onde vou?”, sobre os conteúdos: “A origem da vida”; “A evolução das espécies por meio da seleção natural”; “O registro fóssil” e “As transformações que originam os objetos”, foram escolhidas a Pedagogia Histórico-Crítica e o Movimento CTS como fundamentação teórica para a metodologia. Sendo assim, foi escolhido o artigo de Teixeira (2003) “A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de ciências” em que o autor une a Pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani ao Movimento CTS.

Conhecemos o movimento citado anteriormente durante a disciplina Fundamentos e Metodologias de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ao ler o artigo mencionado, essa abordagem foi escolhida pois uma de suas propostas é impulsionar o pensamento crítico. Esse movimento teve origem nos questionamentos sobre as pesquisas em ciência e tecnologia, em que se percebeu que elas eram voltadas aos interesses do Capitalismo. Partindo do pressuposto que deveriam voltar ao seu sentido original de ajudar a contribuir com a vida em sociedade, diminuir as desigualdades sociais, dentre outros; os precursores do movimento

¹ As perguntas foram lidas após cada regência durante a reunião entre o supervisor e as estagiárias que ocorreram todas as terças-feiras após as aulas, ou seja, a partir do terceiro horário.

CTS perceberam que deveria haver uma mudança na educação científica, para que vissem a ciência de forma crítica e dentro de um parâmetro social e não a serviço dos interesses capitalistas.

A partir do texto de Teixeira (2003) compreende-se que quando se relaciona o movimento CTS com a Pedagogia Histórico-Crítica tem-se um ensino para a cidadania. O objetivo principal é levar o aluno à reflexão, além de impulsioná-lo ao pensamento crítico sobre as tecnologias e sua realidade social. A Pedagogia Histórico-Crítica traz para o projeto a articulação do processo ensino-aprendizagem, que se dá por meio da prática social e da problematização. A prática social possibilita que os problemas sociais sejam abordados criticamente, sendo discutidos, tornando-os reais e dinâmicos, fazendo da escola um espaço democrático.

Ainda utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica, partimos de Gasparin (2007), pois o autor disserta sobre como pensar a aula, os momentos que a permeiam, as atitudes e ações do professor e do aluno. Segundo o autor, na Prática Social Inicial é o momento em que o professor descobre o conhecimento prévio do aluno sobre determinado conceito, para que então possa, juntamente com a turma, construir o conhecimento científico. O conhecimento científico se forma no âmbito da escola e necessita ser organizado de maneira sistematizada, organizada e orientada pelo professor. O momento seguinte é a Problematização, em que as questões levantadas na primeira etapa se relacionam com o conteúdo científico.

Para que haja a formação e apropriação do conhecimento científico é necessário por parte do aluno utilizar-se de suas atividades mentais, tais como: memorizar; compreender; aplicar; analisar; sintetizar e avaliar. Em seguida, tem-se a Instrumentalização, como muitos conceitos científicos necessitam de uma alta capacidade de abstração é preciso que o professor crie as condições para a construção deles. A Catarse, é o momento em que o educando faz uma síntese teórica do que foi apresentado, ele usufrui dos conhecimentos que foram construídos e faz o uso desses visando a transformação social. Para reafirmar esse conceito, vê-se no seguinte excerto essa ideia expressa pelo autor: “Na

Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido.” (GASPARIN, 2007, p. 132). Por fim, na Prática Social Final, o aluno demonstra um novo comportamento diante do conhecimento, ele o usa no cotidiano, significando que ele internalizou os conceitos.

No percurso da educação há uma relação interdependente entre professor-aluno-conteúdo, em que cabe ao professor, como mediador no processo de apropriação dos conteúdos científicos, decodificar os sinais de aprendizagem do aluno, visto que esse dá pistas de onde passa o seu pensamento e manifesta o seu desenvolvimento. Nessa relação o professor fornece subsídios para que a criança compreenda os conceitos científicos. Para Vigotski a construção conceitual é uma reelaboração, conforme ele esclarece: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000). Ainda sobre esse pensamento, segundo Bakhtin o discurso do indivíduo está sempre impregnado de vozes alheias, e este pensamento se aproxima do de Vigotski no que diz respeito à internalização. Quanto ao pressuposto teórico da precedência do social sobre o individual, há também o entendimento por parte de ambos no que diz respeito à participação mútua dos sujeitos no processo de desenvolvimento. O pensamento de Bakhtin referente à linguagem pode ser compreendido no seu caráter interativo, impossibilitando de ser compreendido fora de sua natureza sócio-histórica. Partindo dessa afirmação, nossa proposta ao desenvolver o Projeto de Ensino e Aprendizagem era que:

[...] Os alunos compreendessem e internalizassem os conceitos referentes a origem da vida, as teorias evolucionistas, a evolução humana, o domínio das ferramentas, as mudanças tecnológicas e a interferência do homem na natureza, de maneira a se perceberem enquanto seres históricos, compreendendo o caminho que o homem percorreu ao longo de seu tempo de existência neste planeta, além de estimular o olhar crítico sobre os

problemas sociais referentes a degradação ambiental e as consequências do avanço tecnológico (FIRMINO; SILVA, 2018).

Para isso, precisávamos perceber as pistas deixadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e isso não era possível devido a uma pequena quantidade de indivíduos que se expressavam durante as aulas.

3. Recurso pedagógico: “Caixa de Perguntas”

No primeiro semestre de 2018 realizamos nossas observações no 5º ano B, composta por 31 alunos, sendo um desses com Síndrome de Down. Os alunos tinham entre 10 a 12 anos, o que significa um período de transição em suas vidas, ou seja, a puberdade. É nesse momento do desenvolvimento humano que os interesses pertencentes a infância vão se perdendo e novos interesses surgem. Isto leva o indivíduo a momentos de crise neste processo que pode ser doloroso, longo e sensível. Contudo, é importante ressaltar que nesse momento de transição não somente os aspectos biológicos passam por mudanças, mas também o psicológico e o cognitivo, de forma que a atividade-guia se apresenta em duas formas: a comunicação íntima social e a atividade profissional/de estudo que permanece desde a segunda infância.

Foi entregue um questionário aos alunos que continha a seguinte questão: “Quais são as suas maiores dificuldades na disciplina de Ciências?”, a maioria das respostas foram: “dificuldade de entender conceitos científicos”. Assim, partimos para o segundo semestre tendo em mente essa dificuldade de abstração dos conceitos científicos. Ao observar a turma, já no segundo semestre, percebemos que os alunos que responderam ao questionário da forma mencionada anteriormente participavam pouco das aulas oralmente. Além disso, vimos que somente um grupo de 3 alunos se manifestavam nas aulas para comentar ou responder às colocações do professor, o restante da turma se manifestava apenas para ler textos ou respostas de atividades.

Numa das correções de atividade, o professor supervisor pediu para que um aluno específico fosse até o quadro para responder uma questão referente ao conteúdo exposto, “R²”, que conversava durante as aulas e não se expressava, desde esse acontecimento se tornou um dos alunos integrantes desse grupo que oralizavam durante as aulas. Sendo assim, o grupo citado passou a integrar 4 alunos e se manteve a dominar as falas durante as aulas, certas vezes até disputando-as, e discutindo entre si sobre quem estava correto. Enquanto esse grupo dominava as manifestações, o outro demonstrava conhecimentos através de outros recursos, como a escrita, o desenho, dentre outros. Notamos que as crianças que pouco ou nada oralizavam o faziam pois sentiam-se intimidadas pela liderança na sala, e em algumas situações em que tinham a coragem de se expressar eram cortadas. Diante disso, percebemos a necessidade de “dar voz” a todos. Nessa situação precisávamos definir uma estratégia para atingir a todos, pois segundo Gasparin (2007):

É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas da existência do conteúdo em questão. Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto [...]. Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança [...] (GASPARIN, 2007, p. 23).

Ouvir o aluno é fundamental para saber se o mesmo está aprendendo, contudo, sabemos que por muitas vezes esse tem medo de se expressar. Desse modo, pensamos em levar para a sala de aula uma caixa e pedir para que os alunos depositassem perguntas sobre a aula, eles poderiam ou não se identificar. A ideia também foi útil para ligar nossas aulas às do professor supervisor, pedimos que ele respondesse as perguntas em suas aulas às quartas-feiras, com o intuito de que houvesse uma continuidade no trabalho.

² Os alunos serão representados pela letra inicial de seus nomes.

4 .Análise das perguntas

A caixa utilizada era feita de isopor encapada com papel pardo, ela foi usada em quatro das seis regências. Segue abaixo a imagem da caixa utilizada:

Figura 1 - Foto da caixa de perguntas, após uma das regências.



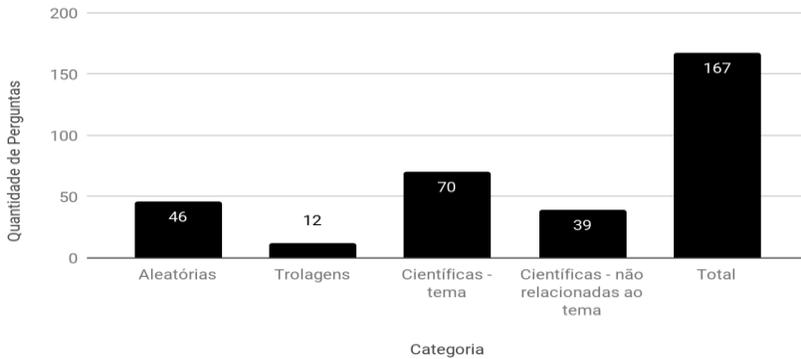
Fonte: FIRMINO, 2018.

Obtivemos um total de 167 perguntas, para a nossa surpresa nem todas estavam relacionadas com os temas das aulas, por isso, dividimos em quatro categorias, sendo elas: aleatórias (sobre temas diversos), científicas relacionadas ao tema da aula, científicas não relacionadas ao tema da aula e “trolagens³” (frases ou “trolei”, uma pegadinha). Diante desses dados notamos que os alunos aproveitaram o recurso para questionarem sobre dúvidas de diversos temas, foi a oportunidade que encontraram para dizerem o que provavelmente de forma oral não diriam. Segue abaixo os dados referentes às questões:

³ Gíria da internet que significa tirar sarro de algo ou alguém.

Gráfico 1 - Gráfico Quantitativo das perguntas quanto às categorias

Dados relativos às Perguntas



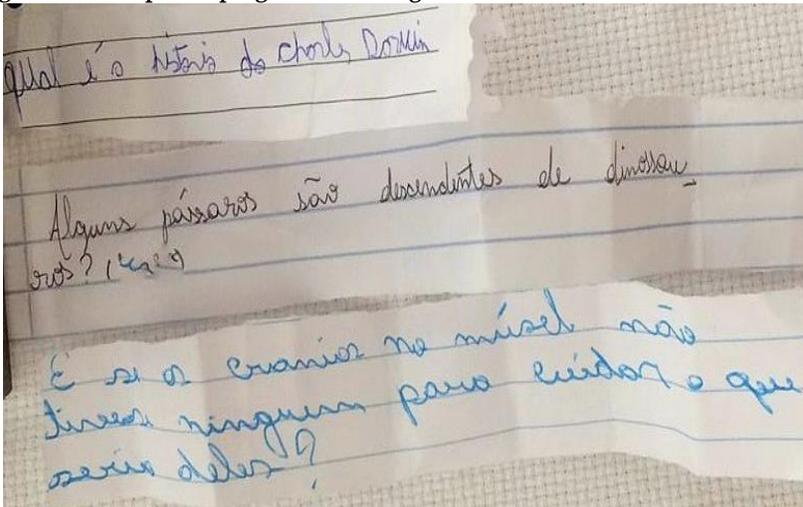
Fonte: FIRMINO, 2018.

Exemplos de perguntas:

Categoria: Científica relacionadas ao tema

Perguntas: “Qual é a história de Charles Darwin?”, “Alguns pássaros são descendentes de dinossauros?” e “E se os crânios no músel não tivese ninguém para cuidar o que seria deles?”

Figura 2 - Exemplo de perguntas da categoria “Científica relacionadas ao tema”

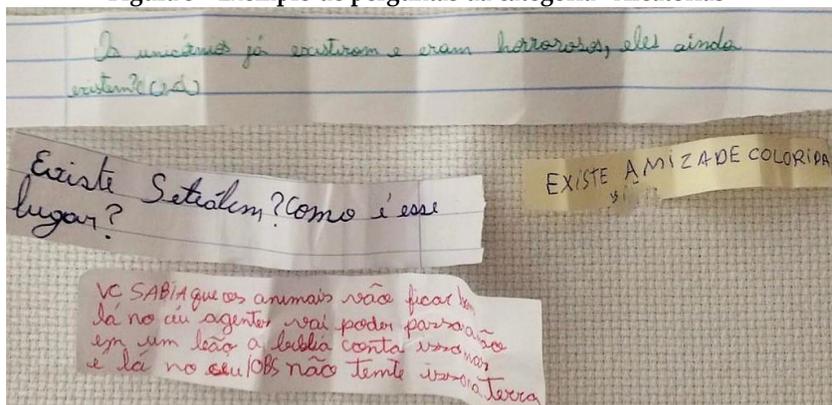


Fonte: FIRMINO, 2018.

Categoria: Aleatórias

Perguntas: “Os unicórnios já existiram e eram horrorosos, eles ainda existem?”, “Existe Seteálem? Como é esse lugar?”, “Existe amizade colorida?” e “Vc sabia que os animais vão ficar bons lá no céu agente vai poder passar a mão em um leão a bíblia conta isso mas é lá no ceu. OBS não tente isso na terra.”

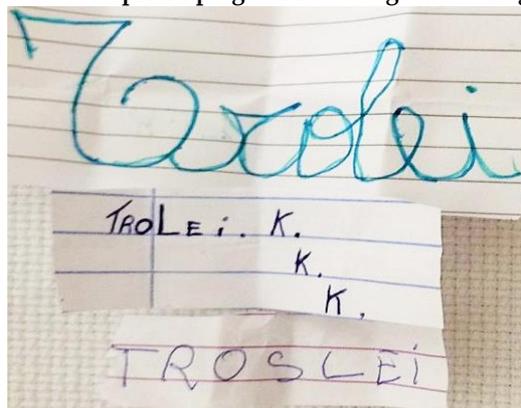
Figura 3 - Exemplo de perguntas da categoria “Aleatórias”



Fonte: FIRMINO, 2018.

Categoria: “Trolagens”

Figura 4 - Exemplo de perguntas da categoria “Trolagens”

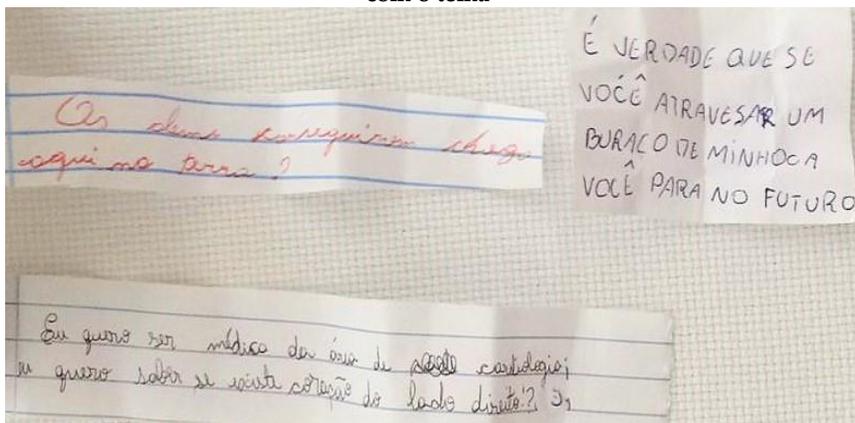


Fonte: FIRMINO, 2018.

Categoria: Científicas não relacionadas com o tema

Perguntas: “Os aliens conseguiram chega aqui na terra?”, “É verdade que se você atravessar um buraco de minhoca você para no futuro” e “Eu quero ser médica da área de cardiologia; eu quero saber se existe coração do lado direito?”

Figura 5 - Exemplo de perguntas da categoria “Científicas não relacionadas com o tema”



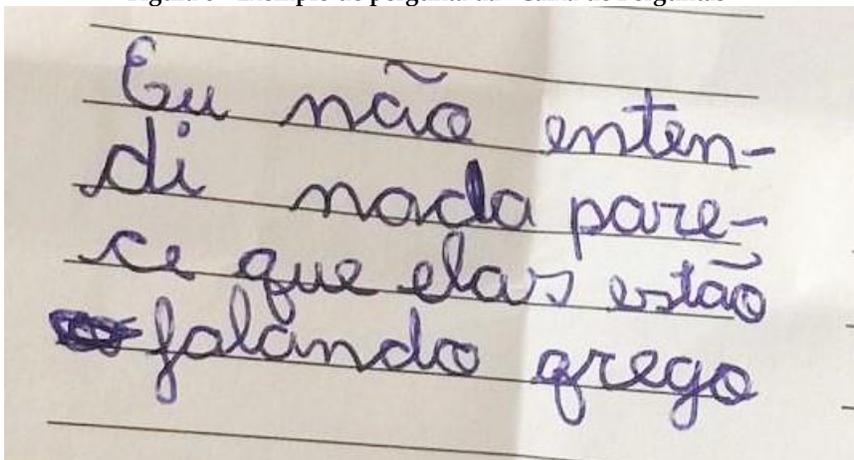
Fonte: FIRMINO, 2018.

Um dado relevante é que a aluna “L” fez um total de 84 questões, especificamente: 29 científicas não relacionadas ao tema, 25 aleatórias e 30 relacionadas ao tema Durante as regências podíamos ver os alunos que colocavam as questões na caixa, pois a mesma se encontrava em cima da mesa à frente da sala, então, para depositar suas dúvidas os alunos tinham que levantar-se. Assim, percebemos que os alunos que depositavam os papéis na “Caixa de Perguntas” eram os alunos que pouco ou nada oralizavam durante a aula.

Também analisamos as perguntas quanto a escrita, pois vimos que a grafia de algumas palavras não estava corretas, na primeira regência tivemos essa percepção através das questões e assim mudamos as próximas regências para que a escrita fosse abordada, como uma forma de tentar solucionar os problemas de gramática e ortografia. Por conseguinte, as questões foram também uma forma de analisar nossas aulas e alterá-las conforme fosse necessário.

Uma das perguntas da caixa nos fez repensar a forma como estávamos desenvolvendo nossas aulas, pois a criança demonstrou que não havia entendido o que explicamos, então, percebemos que aulas oralizadas ficavam no campo da abstração e nem todos os alunos eram contemplados, por isso mudamos a abordagem de trabalho para contemplar um maior número de educandos. Segue abaixo a imagem da questão mencionada:

Figura 6 - Exemplo de pergunta da “Caixa de Perguntas”



Fonte: FIRMINO, 2018.

5. Impressões do professor supervisor sobre as regências

Inicialmente observa-se que as estagiárias tinham algumas dúvidas sobre alguns conceitos relacionados com a origem da vida, a evolução das espécies e o registro fóssil. Conforme as orientações foram ocorrendo após cada regência, percebe-se que as dúvidas foram sendo esclarecidas e as estagiárias obtiveram um melhor direcionamento na realização das pesquisas para a elaboração das aulas seguintes. Portanto, com o desdobramento de cada regência, as estagiárias alcançaram um desenvolvimento satisfatório e conseguiram construir os conceitos com mais solidez juntamente com os alunos.

As estagiárias realizaram os combinados com os alunos para que houvesse uma organização durante os debates e para que todos pudessem participar das aulas através da realização de perguntas e comentários sobre os assuntos que seriam discutidos. Além disso, reforçaram a importância da disciplina e do respeito durante as aulas, para que todos conseguissem participar sem serem interrompidos. Assim sendo, observa-se que grande parte dos alunos conseguiram compreender os conceitos que foram construídos juntamente com o coletivo.

Em relação a metodologia de ensino utilizada pelas estagiárias, observa-se que elas compreenderam que o ensino de ciências necessita da utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, animações e gráficos. Dessa forma, as estagiárias souberam utilizar esses recursos no momento correto para aguçar a capacidade de abstração dos alunos e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Outro fator importante foi incentivar os alunos a realizarem as pesquisas sobre os assuntos que foram abordados durante as aulas. Por conseguinte, muitos alunos compareciam nas aulas seguintes com informações interessantes que poderiam contribuir no debate em sala. As propostas de atividades de sala e de casa que foram encaminhadas aos alunos foram apropriadas e normalmente requiriam a leitura, a interpretação de textos e a produção escrita.

As aulas práticas foram proveitosas e significativas para os alunos, além disso, despertaram o interesse dos alunos pelo conhecimento e possibilitou uma interação eficaz entre a turma. A “Caixa de Perguntas” foi uma metodologia de ensino utilizada que tinha como intuito encorajar os alunos a realizarem perguntas que posteriormente seriam respondidas. Observa-se que alguns alunos que quase não participavam dos debates em sala formularam as perguntas e colocavam na caixinha. Nas aulas seguintes, realizou-se a leitura de algumas perguntas que estavam na caixinha e solicitou-se aos alunos as possíveis respostas. Percebe-se que eles ficavam eufóricos e a maioria queria responder as perguntas. Essa metodologia de ensino foi muito criativa e exigiu uma grande

capacidade de abstração por parte dos alunos, pois, muitas perguntas não tinham uma única resposta, ou seja, muitos assuntos que foram levantados pelos alunos ainda não tem uma resposta dada pela ciência, além disso, a ciência permite duvidar, construir e reconstruir hipóteses, para futuramente elaborar leis e teorias.

Após as estagiárias realizarem as observações e as regências, observa-se que elas sempre estiveram dispostas a ouvir para melhorar a prática pedagógica e percebe-se que elas realizaram o trabalho com dedicação e afeto. Percebe-se que os alunos valorizaram o trabalho realizado, interagiram durante as aulas e conseqüentemente tiveram êxito na realização das atividades propostas.

6. Considerações Finais

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o nosso objetivo de contemplar os alunos que pouco ou nada oralizavam em aula foi alcançado. As crianças demonstraram estarem empolgadas com a proposta, além de que o movimento de ler as perguntas e respondê-las mostrou às crianças autoras dos questionamentos que suas dúvidas são relevantes e que levam a reflexão do mundo a nossa volta. Além disso, notamos que durante o projeto, as crianças que tiveram suas dúvidas respondidas através da “Caixa de Perguntas” passaram a participar mais das aulas oralmente, de maneira a demonstrarem que se sentiram encorajadas por meio do recurso utilizado por nós. A hipótese que temos a partir disso é que esses alunos que pouco ou nada oralizavam, se portavam de tal forma por se sentirem intimidados pelas vozes dominantes da sala de aula, pois essas demonstravam o conhecimento que detinham, enquanto os demais alunos, quando faziam questões, expressavam o que sabiam ou ações do cotidiano que exemplificavam o conteúdo apresentado, e acabavam por serem reprimidos ou silenciados por essas vozes dominantes.

Outro aspecto notado e que consideramos relevante ressaltar é o fato de que os alunos que já oralizavam não se interessaram pela proposta. Logo, essa estratégia foi útil para atingirmos uma outra

parcela de alunos. Além disso, os registros escritos que obtivemos através das perguntas colocadas na caixa nos serviu para percebermos o alto índice de erros gramaticais cometidos pelos estudantes, e nos dar pistas de seus aprendizados, mostrando a nós se haviam internalizado os conceitos expostos de forma clara. Dessa forma, conseguimos, através desse recurso, repensar as próximas aulas, ou seja, tivemos o momento após as aulas, que segundo Gasparin (2007) se trata das seguintes ações:

Revisão do conteúdo ministrado para verificar se foi executado conforme o proposto; análise crítica dos procedimentos didáticos-pedagógicos utilizados em sala de aula; elaboração de novo plano de trabalho, se percebeu que a aprendizagem dos alunos não foi alcançada como previsto (GASPARIN, 2007, p. 118).

Assim, repensamos as aulas de forma que todos os alunos fossem alcançados. Buscamos em nossas aulas mais atividades escritas e textos, de forma a abordar não só a oralidade, mas também a escrita e a leitura, contemplando assim o tripé trabalhado na escola campo. Um dos objetivos foi desenvolver a criatividade e o pensamento crítico, pensando sobre as questões do meio ambiente. Ao pensar sobre a evolução, desenvolvimento tecnológico e o impacto no meio ambiente, um dos alunos comentou sobre o tráfico de animais silvestres, a forma como os animais estão sendo extintos, em especial a arara azul, foi transformado em poema.

Além disso, a partir das perguntas postas na “caixa de perguntas” elaboramos um jogo que foi realizado na última aula, utilizando a proposta do “Torta na Cara”. Para a realização do jogo escolhemos, previamente, 15 perguntas da caixa, sendo todas essas da categoria “científicas sobre o tema”. A turma foi dividida em dois grupos que puderam escolher livremente o nome de suas equipes, sendo estas “Ciência Maluca” e “Abacaxi com Nutella”. As equipes também tiveram que escolher uma pessoa para ficar responsável por escrever a resposta no quadro. A cada rodada um aluno de cada equipe deveria responder a uma das questões, e no

caso de a resposta estar errada levava torta na cara. O jogo foi uma forma de conseguir perceber se os alunos haviam compreendido e formado os conceitos trabalhados em sala e de finalizarmos nossa última regência com algo que fugiria do convencional e que havia sido o resultado de uma tríade do trabalho entre os alunos, nós professoras regentes do projeto e os conhecimentos científicos expostos e discutidos em sala de aula ao longo das seis regências.

Portanto, podemos afirmar que o recurso didático ao qual recorreremos, que foi à caixa de perguntas, pode contribuir para o trabalho do professor em sala de maneira a levá-lo a conhecer melhor seus alunos e ter pistas dadas pelos mesmos sobre os níveis de ensino-aprendizagem que tem galgado. Todavia, salientamos que a experiência que vivenciamos não deve ser uma regra ou dica de sucesso, visto que cada turma é heterogênea, sendo assim cabe ao professor buscar e até mesmo criar, se necessário for, recursos e formas didáticas de alcançar seus alunos e levá-los a lugares mais altos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. Am adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação dos conceitos. MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; DIAS FACCI, M. G. (Org.). *In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance.** São Paulo: Unesp, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

CAPÍTULO 22

PERSEVERAR E ESPERANÇAR: SUBJETIVIDADES DAS DOCENTES NO PERÍODO DA PANDEMIA

Priscilla Barros da Silva

Perseverar na própria existência é mais que se conservar vivo, deixa claro Espinosa. É expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade, que são necessidades tão fundamentais à existência humana como o são os alimentos e os abrigos, e a reprodução biológica. Daí sua conclusão de que a luta pela emancipação é uma dimensão irreprimível do homem no seu processo de conservar-se, o que pressupõe passar da condição de escravo ao modo livre, da heteronomia à autonomia.
(Bader Sawaia)

“... É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.
(Paulo Freire)

1. Introdução

Com a constante ameaça contra a vida física, causada pela pandemia do Novo Coronavírus, há concomitantemente a luta pela sobrevivência mental, na busca de maneiras de enfrentar as condições sociais impactadas pelo novo cenário. Considerando o ser humano em todos os seus aspectos, biopsicossocial, sabe-se que uma dimensão não exclui a outra, mas se relacionam o tempo todo. Portanto, conhecer o contexto social, histórico, político e cultural do

período é fundamental para que percebamos as implicações diretas nas subjetividades.

É, portanto, o que se pretende investigar nesse artigo. Como a materialidade expressa pela pandemia e as implicações no mundo do trabalho afetaram as subjetividades, principalmente das professoras que necessitaram realizar seus trabalhos via ensino remoto e conciliar as demandas domésticas e muitas vezes a maternidade.

Está dividido em três capítulos, sendo o primeiro tratando das condições materiais históricas e as contribuições para a formação das subjetividades brasileiras, uma breve lembrança dos aspectos da colonização e o impacto disso ainda hoje. No segundo será exposto o período atual de pandemia e como as individualidades foram afetadas, principalmente no mundo do trabalho em um momento político e econômico de instabilidades. O terceiro será uma reflexão acerca do ensino remoto emergencial e como afetou e tem afetado as rotinas das professoras com sobrecargas, acarretando adoecimentos. Por fim, nas considerações finais, buscará caminhos para perseverar e esperar mesmo em meio à crise global.

É de grande importância ao estudar a educação escolar, considerar os sujeitos responsáveis por ela, que estão com suas vidas diretamente implicadas nesse processo. E em um momento que o mundo atravessa de crise não se pode negar as implicações no cotidiano das professoras.

2. Materialidades e Subjetividades no Brasil

Existir aqui e agora remonta construções materiais e imateriais seculares de existência. Pensar em como as condições materiais no Brasil constituem as subjetividades requer uma consciência da formação do país e suas implicâncias nas individualidades e coletividades, já que não há existência sem memória individual ou coletiva. O ponto que nos encontramos hoje não foi construído ao acaso, mas a partir de interferências de homens e mulheres na sociedade. A psicologia sócio-cultural nos situa como constituídos

pelas e nas relações sociais, com expressa Dias ao abordar o pensamento Vygotskiano:

O homem é produto histórico, pertencente a uma determinada sociedade e fase evolutiva da mesma. O mais fascinante é a ideia de que essa condição não faz com que o homem apenas se manifeste como resultado direto do meio externo, como uma transposição do social para o individual. O indivíduo reflete a historicidade social, as relações sociais, ideologias, porém mantém a sua singularidade, através dos sentidos subjetivos e das vivências que estabelece com o meio, configurando o que Vygotski chama de situação social de desenvolvimento (DIAS, 2019, p. 101).

Dessa forma, compreender as subjetividades criadas no Brasil, necessita relembrar que se trata de um país que foi colonizado de forma violenta por meio da invasão das terras com a narrativa de descoberta, o genocídio e epistemicídio dos povos originários, escravização e desumanização dos povos africanos, o catolicismo como responsável pelo apagamento de culturas, religiões e histórias. A construção da ideia de miscigenação na tentativa de camuflar as violências contra mulheres por meio de estupros de índias e negras, o desamparo aos povos escravizados após a abolição da escravatura, o patriarcado e o machismo como forma de dominação de mulheres, além de uma economia de dependência que se baseia na exploração interna para servir ao externo. Formação social baseada, portanto, pelas desigualdades.

Desigualdades essas que se renovam e assumem nova roupagem, e se mantêm hoje com o avanço de grileiros em terras indígenas, assassinato e encarceramento de corpos negros e pobres, intolerância religiosa principalmente contra religiões de matriz africana, números alarmantes de feminicídio, práticas machistas e misóginas inclusive proferidas por representantes políticos, desigualdades sociais crescentes, retorno ao mapa da fome com a insegurança alimentar de milhares de pessoas, e o avanço desenfreado do capitalismo e neoliberalismo. “Assim, sem compreendermos que a relação entre o hoje e o ontem é eminentemente dialética e de permanências, não conseguiremos

operar rupturas significativas no presente.” (Cruz, Minchoni, Matsumoto e Andrade, 2017, p. 241).

Como é, então, ser sujeito nesse tempo e espaço brasileiro presente? Como a realidade do ontem e do hoje forma as individualidades?

As subjetividades, nesse contexto, são afetadas pelas condições de existência histórica e materialmente construídas. São frutos de uma “trama psíquica que se constrói a partir do que é fornecido socialmente, que, por sua vez, é subjetivamente assimilada.” (Lima e Lima, p. 2).

Nesse sentido, e somando aos aspectos históricos da formação brasileira, cabe a reflexão de como o modo de produção capitalista e as políticas econômicas neoliberais agravam as condições de vida objetiva e subjetiva, através de violências que aparecem de forma implícita sobre corpos e mentes de trabalhadores e trabalhadoras. Pessoas tratadas como mercadorias, coisas, e, portanto, descartáveis, com a obsolescência programada, em um sistema que suga as energias vitais através do trabalho escravizante, adoecedor e alienante. O sujeito neoliberal ideologicamente formado para pensar a partir de uma perspectiva egoísta, competitiva, interesseira, com a liberdade reduzida a livre-arbítrio, e dessa forma culpabilizam os indivíduos pelos fracassos, já que o empreendedorismo e a meritocracia aparecem como soluções mágicas para a mudança social, reproduzindo a lógica quantificada do capital. Sobre a interferência do neoliberalismo no mundo interno dos sujeitos, Pavón-Cuellan diz que,

Dardot y Laval (2009) han mostrado cómo este sujeto, por más desvinculado que esté, no es libre más que em apariencia, debiendo someterse, constantemente a una vigilancia y evaluación, de su desempeño y de su eficacia. El control extremo, empero, no impide que se viva cada vez más em condiciones de crisis crónica, inestabilidad, incertidumbre y precariedad, que favorecen La proliferación ya sea de formas tan perversas de subjetividad como las descritas por Layton (2010) (PAVÓN-CUELLAN, 2017, p. 591)

E assim, o capital que se isenta da responsabilidade trabalhista, propiciando espaço para condições cada vez mais precárias que refletem na saúde física e mental dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais adoecidos, insatisfeitos, angustiados, depressivos e ansiosos. O que se vê, portanto, é a constituição de uma subjetividade quantificada, da produtividade extrema, que não permite que se pare até mesmo em meio a uma crise sanitária.

3. Subjetividades em tempos de pandemia

A materialidade, ou seja, tudo que ocorre fora do indivíduo constituirá a subjetividade. É, portanto, por meio das relações sociais com outros indivíduos, instituições, discursos, cultura e história que ela se formará. As condições materiais são um fator importante, mas cada indivíduo responderá de acordo com suas vivências, fazendo com que as experiências vividas formem a singularidade. Sujeitos que são submetidos à mesma realidade respondem de maneiras diversas, pois todo ser humano é um ser singular e social, constituído de uma dimensão subjetiva, simbólica, interna, e outra objetiva, concreta, sócio-histórica (Dias, 2019 p.18). Assim, há infinitas histórias particulares dentro da História global.

Com a chegada da pandemia, ficaram em evidência problemas anteriores de desigualdades, opressões, falta de investimentos em serviços públicos de saúde, educação, transporte, entre outros, além de políticas que desrespeitam a diversidade e a vida. O avanço neoliberal sobre as vidas explicitou a negação dos direitos básicos dos seres humanos de condições seguras de existir. O sujeito-mercadoria, tratado como números, os CPFs, não contaram com políticas capazes de deter mortes, ou de no mínimo respeitar vidas. A ideia de não poder parar para salvar a economia, ou os CNPJs, fez com que milhares de pessoas morressem no Brasil. Uma lógica que continua matando pobres e negros, antes nos navios negreiros, hoje nos ônibus superlotados. Expresso pela crueldade

de um sistema desigual, capaz de atingir corpos, mentes, razões e emoções, como expressa Sawaia:

A desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônico na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade (SAWAIA, 2009, p. 369).

Diante da indissociabilidade entre corpo e mente, manter a saúde física e psicológica envolve tanto aspectos para a manutenção do aparato biológico, quanto das emoções propiciadas nas e pelas relações sociais, como Sawaia assinala que “o homem tem necessidade, sim, de pão, mas igualmente de bons encontros potencializadores de liberdade, felicidade, criação e fruição do belo.” (SAWAYA, 2009, p.370). Encontros que com o avanço da pandemia e a necessidade do isolamento social, precisaram de novas reformulações. As conexões presenciais dando lugar aos vínculos virtuais.

Ao se referir à era líquido-moderna, Bauman (2013) cita o sociólogo Alberto Melucci quando diz que “ao contemplarmos a mudança, estamos sempre divididos entre o desejo e o medo, esperança e incerteza” (p. 9), e ao traduzir o significado dessa incerteza coloca evidente o momento pelo qual toda a sociedade passa de um cenário novo e desafiador, como é possível perceber no trecho a seguir:

[i]ncerteza significa *risco*, companheiro inseparável de toda ação e espectro sinistro a assombrar os compulsivos tomadores de decisão e escolhedores que nos tornamos, por necessidade, desde que, como Melucci incisivamente afirma, “a escolha se tornou um destino”. Na verdade, usar o verbo tornar-se não é inteiramente correto, já que os seres humanos tem sido escolhedores desde o momento em que viraram humanos. Mas se pode dizer que em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas foi tão profunda, nem o ato de escolher se tornou tão dolorosamente embaraçador, conduzido sob

condições de dolorosa mas incurável incerteza, de uma constante ameaça de “ficar para trás” e ser excluído do jogo, impedido de voltar a ele pela incapacidade de atender às novas demandas. (BAUMAN, 2013, p. 9)

Percebe-se também, no que se refere às atividades laborais, de um lado pessoas que tiveram suspensas suas atividades em formato presencial e implantação do home Office, e outras que continuaram o trabalho presencial, apesar do avanço do vírus. Realidades que necessitaram de adaptação, tanto pelo espaço de trabalho, que antes acontecia fora de casa invadir o espaço doméstico e todas as suas demandas particulares. Quanto circular pela cidade mesmo com o risco de contágio da COVID-19 para manter seus empregos e condições básicas de vida. Uma mistura de dor e sofrimento, que Heller, citada por Sawaia conceitua como, “dor é próprio da vida humana, um aspecto inevitável. É algo que emana do indivíduo, das afecções do seu corpo nos encontros com outros corpos e diz respeito à capacidade de sentir...” e “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos” (SAWAIA, 1999, p. 102). E, dessa forma, o período da pandemia foi e tem sido o momento de encontrar formas de lidar com a proximidade da morte e a busca por condições de viver, à procura de capacidades interiores de superar. Busca de conservação dupla, da saúde material e subjetiva, como diria Espinosa:

O homem é um grau de potência, uma força interior para se conservar, perseverar na própria existência, um esforço de resistência, que Espinosa chama de conatus e, também, de apetite e de desejo (cupiditas) quando o apetite é consciente. O desejo é a própria essência do homem, é a força que nos leva ao encontro com algo que sentimos que compõe com a potência de nosso corpo e alma para se conservar (SAWAIA, 2009, p. 366).

No caso do período da pandemia, o desejo de se conservar ou perseverar diante da vida, esbarra no que Bader Sawaia chama de sofrimento ético-político, onde as questões que se colocam perante

a pandemia são: ou se morre de fome ou se corre o risco de morrer pelo vírus. E os sujeitos percebem suas vidas sendo desrespeitadas, com indiferença, podendo a qualquer momento serem substituídas por outras, afinal há um exército de reserva faminto e necessitado de algum lugar no mercado. Para Sawaia,

portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA,1999, p 105).

Encontra-se, também, evidente naquilo que Costa e Mendes, ao retomar o pensamento de Darcy Ribeiro diz sobre a ninguentade, que “essa produção de ninguéns se dá pelo movimento contrário e complementar de se produzir ‘alguéns’, ou melhor, os alguéns se produzem fabricando os ninguéns.” (p. 102) Expresso, portanto, nesse movimento, a velha e sempre renovada exploração da base da pirâmide social para manter o privilégio de poucos que se mantêm no topo. Afinal, o que são vidas diante da economia? E a cota de sacrifício pelo país?

O que se vê, então, é mais uma vez a repetição histórica de desigualdades sociais na produção de riquezas e bens para alguns sobre sangue, morte e dor de outros. Mas isso não acontecerá sem que haja consequências tanto no plano objetivo quanto subjetivo das coletividades e individualidades. “E como mente e corpo são uma mesma e única coisa, as afecções do corpo são afecções da alma, sem hierarquia ou relação causal entre eles.” (SAWAIA, 2009, p. 367). Dessa forma, o adoecimento causado pelo vírus terá reverberações em todo o seio social e caberá às ciências, artes, filosofias e educação o lugar para reflexão e atuação.

4. Professoras na pandemia e a lógica da inclusão perversa

Ao se pensar a inserção da mulher no mercado de trabalho, estar incluída nesse universo que por muito tempo foi predominantemente dominado por homens, requer pensar o lugar desses sujeitos nesse contexto. Por séculos as mulheres estiveram em um lugar subalterno, deviam obediência ao pai e depois ao marido, sem direito à fala, a se posicionar ou atuar socialmente. Homens incluídos, mulheres excluídas. Após várias lutas para emancipação da causa feminina e direito à participação na vida pública, elas puderam finalmente conquistar o direito de trabalhar fora de casa.

O problema é que não aconteceu de forma justa e igualitária. Ao saírem para o trabalho e a possibilidade de liberdade e contribuição financeira para a economia doméstica, acarretou sobrecarga de trabalho muito superior à masculina no que se refere ao cuidado com a casa e filhos, visto culturalmente como serviço para mulheres. Portanto, incluir, mas sem dar condições para que se efetive com equidade apenas reforça o lugar ainda desigual da mulher na divisão do trabalho.

O trabalho doméstico e, portanto, não remunerado e ainda inferiorizado e invisibilizado, como diz Mirla Cisne, “O ‘trabalho desvalorizado’ e o ‘trabalho considerado feminino’ são entendidos, ainda, como tudo o que se encontra entre a extração de trabalho mediante salário e a extração de trabalho gratuitos.” (Mirla Cisne, 2014 p.144) representa a realidade de milhares de mulheres e grande parte de suas horas de vida gastas sem auxílio ou algum tipo de retorno. Angela Davis ressalta essa ideia ao dizer que,

os incontáveis afazeres que, juntos, são conhecidos como “tarefas domésticas” – cozinhar, lavar a louça, lavar a roupa, arrumar a cama, varrer o chão, ir às compras, etc. -, ao que tudo indica, consomem, em média, de 3 mil a 4 mil horas do ano de uma dona de casa. Por mais impressionante que essa estatística seja, ela não é sequer uma estimativa da atenção constante e impossível de ser quantificada que as mães precisam dar às suas crianças. Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no

interior da família. As tarefas domésticas são, afinal de contas, praticamente invisíveis: “Ninguém as percebe, exceto quando não são feitas – notamos a cama desfeita, não o chão esfregado e lustrado”. Invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas (DAVIS, 2016, p. 225).

Esse entendimento do que é relacionado aos cuidados da casa ser vinculado à uma questão de gênero, ainda faz com que homens, mesmo participando ativamente se vejam ainda como colaboradores e não responsáveis também por essas tarefas. E o que se vê são mulheres cumprindo jornadas duplas e até triplas, com esgotamento físico e mental, nesse trabalho que nunca se esgota.

No trabalho docente, principalmente na educação infantil e primeira fase da educação básica é composto predominantemente por trabalhadoras, o que precisa ser levado em conta nos estudos, políticas e condições de trabalho. Portando,

qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero. Melhores condições de vida e trabalho, inclusive superando-se socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras melhor preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino. (JACOMINI; DA CRUZ; DE CASTRO, 2020, p. 8)

Em relação às professoras, com a chegada da pandemia e a utilização do ensino remoto, tiveram suas rotinas transformadas e o período que antes era destinado para estarem fora de casa em seus empregos, se transforma agora em tempo integral dentro de casa. A lógica do não poder parar para manter a economia somou-se à realização das tarefas da casa e de cuidados que também não param. A não divisão dos espaços físicos para realização das atividades também afeta as subjetividades. O contato com outras pessoas fica restrito ao círculo doméstico e os encontros físicos são substituídos pela exaustiva exposição à tela em ambientes e redes virtuais. Gerando grande afetação interna nessas mulheres, como Davis salienta ao trazer a contribuição de Oakley:

Oakley chegou à conclusão de que as tarefas domésticas – particularmente quando são ocupações de tempo integral – invadem a personalidade da dona de casa tão profundamente que não é possível distingui-la de seu trabalho: “Em um sentido determinante, a dona de casa é seu trabalho: a separação entre os elementos subjetivos e objetivos nessa situação é intrinsecamente mais difícil”. Com frequência, a consequência psicológica é uma personalidade tragicamente reprimida, assombrada pelo sentimento de inferioridade (DAVIS, 2016, p. 243).

Ficou evidente então, como a inclusão da mulher no mercado de trabalho se dá de forma perversa e até violenta quando essas condições desiguais provocam adoecimentos físicos e psicológicos. Não existe a igualdade que tanto se lutou e luta para ter, mas existe sim a romantização da sobrecarga, tratando-as como heroínas, super-mães, que dão conta de tudo para o bem do lar. Sem apoio e sem escuta seguem exercendo o “seu lugar” de mulher na sociedade machista e patriarcal brasileira.

Com a crise sanitária, o que se percebe é que não houve uma atenção à saúde mental dessas trabalhadoras docentes, que seguiram os seus trabalhos como se houvesse normalidade no mundo, como se as condições de existência não tivessem se alterado e o risco eminente de contágio e morte, que infelizmente se efetivou em alguns casos, tanto de professoras quanto de seus familiares que tiveram seus sonhos, planos, vidas interrompidas pelo vírus e não cuidado por parte das políticas de atenção à saúde física e mental.

O trabalho antes da pandemia, já precarizado, exigia muito de suas rotinas, mas existia um espaço físico para que a profissão acontecesse à parte da vida doméstica. O que se viu no momento que o ensino remoto invadiu as casas, foram exigências internas ilimitadas, necessidade de alto rendimento, disponibilidade o tempo todo, culpabilização de si por qualquer fracasso, como o não acesso dos estudantes nas aulas. Medo, insatisfação, insegurança, depressão, ansiedade.

Ao estarem confinadas em suas casas, vivenciando um novo formato de vida, sofrem. Sofrem por terem a liberdade, um bem

precioso, cerceada. Por não poderem decidir sobre suas vidas ou saber sobre seu futuro. As dúvidas, incertezas, o processo de adaptação à nova realidade acarreta sofrimento. A experiência do cotidiano contradiz os documentos reguladores do ensino remoto que chegam às escolas em tom de normalidade. A realidade vivida pelas professoras, com as plataformas, os planejamentos, prazos, cobranças, dificuldades de acesso e falta de formação em tecnologias, somado aos filhos também em casa necessitando de atenção e apoio na organização de suas rotinas, o trabalho doméstico incessante, questões financeiras, além do vírus podendo a qualquer momento invadir suas vidas.

Outro aspecto que pode ser levado em conta e foi mencionado por Giddens (2012) ao discorrer sobre as condições de trabalho no mundo globalizado, é o excesso de trabalho para além da carga-horária prevista nos contratos. A tecnologia que poderia ser uma aliada nas condições de trabalho, muitas vezes, se torna a vilã, pela exigência de se estar o tempo todo conectado, extrapolar horas, conciliar a vida pessoal com a profissional. Por isso, esta pesquisa reafirma a necessidade de encontrar nas histórias narradas pelas professoras de como a realidade pandêmica atingiu suas rotinas, após a necessidade da implantação do ensino remoto. Nesse sentido, Giddens questiona:

[a] resposta de alguns patrões às pressões da competitividade global consistiu em encorajar os seus assalariados a aumentar o número de horas de trabalho, aumentando assim os níveis de produtividade. Por que razão não de os empregados aceitar de livre vontade passar tanto tempo no trabalho – muitas vezes bastantes mais tempo do que as quarenta horas semanais – sem que recebam mais por isso, quando sabem que tal empenho prejudica a sua vida familiar, e numa época em que a computadorização aumentou em grande medida a eficiência laboral? Não deveria o progresso da tecnologia permitir que os trabalhadores passassem mais tempo com suas famílias, e não o contrário? (GIDDENS, 2008. p.63)

Nesse contexto, ao não poderem parar, foram negadas reflexões sobre condições psicológicas básicas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao seguir sem refletir nas

histórias dos sujeitos, alunos, professores, famílias, equipe gestora, servidores administrativos, não fomos também negacionistas da pandemia? Ao continuar nossas rotinas sem levar em conta esses aspectos não seria a continuação do culto e celebração dos atos de dominação a que os brasileiros estão sujeitos a tanto tempo? E a nossa condição humana de se afetar?

Manter-se vivo não significa apenas deixar o corpo intacto das intempéries da vida. Significa, sobretudo, manter acesa a chama interna da vida, a capacidade de sentir, afetar e ser afetado pelo amor e dor do outro. A saúde mental é relacional, consigo e com os demais sujeitos. Perseverar em meio ao caos é uma forma de afirmar a importância de todos, como Sawaia mais uma vez reflete com o pensamento espinosiano:

Perseverar na própria existência é mais que se conservar vivo, deixa claro Espinosa. É expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade, que são necessidades tão fundamentais à existência humana como o são os alimentos e os abrigos, e a reprodução biológica. Daí sua conclusão de que a luta pela emancipação é uma dimensão irreprimível do homem no seu processo de conservar-se, o que pressupõe passar da condição de escravo ao modo livre, da heteronomia à autonomia (SAWAIA, 2009, p. 7).

E o caminho para que se efetive o respeito às subjetividades é o da não conformação com práticas que negam a realidade vivida pelas individualidades. Mas só ocorre a partir de construções da coletividade, que se compreende como tal e luta por condições mais humanas de vida para cada um e cada uma.

5. Considerações Finais

Espero que essas considerações finais possam ser reflexões iniciais de discussões necessárias, de possibilidades de que vozes sejam ouvidas e respeitadas em sua condição humana de existência. Que trabalhadores e trabalhadoras deixem de ser gente

descartável em condições precárias e inumanas de trabalho, e que possam se reconhecer em suas práticas.

A história não é só o que foi, mas, sobretudo o que será. Séculos vindouros serão fruto das construções e conquistas do hoje. Portanto cabe a luta pela emancipação humana e reconfiguração das relações sociais menos desiguais e cruéis. E isso perpassa pela amplificação das vozes que foram silenciadas no curso da construção do Brasil.

O crescimento de um país está diretamente ligado à importância que se dá à educação e aos profissionais que a representam institucionalmente. Dessa forma, a valorização das professoras que também são donas de casa, mães, esposas, dará espaço para melhoria nas condições de trabalho e vida, interferindo diretamente nos diversos ambientes e atividades por elas desempenhadas. Qualidade na educação perpassa pela melhoria da qualidade de existências que refletirão nos mais variados campos.

Nesse sentido, é cada vez mais importante que educadores brasileiros sejam ouvidos, com o intuito de alcançarmos uma educação de qualidade, prevista pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Dessa maneira, a proposta para o enfrentamento da crise pelas redes de educação parta da escuta de professores que estão no cotidiano da escola.

Referências

CISNE, M. Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. **Subjetividades no Brasil da cólera**: formação e conjuntura. Curitiba: CRV, 2020.

CRUZ, A. V. H.; MINCHONI, T.; MATSUMOTO, A. E.; ANDRADE, S. S. Direitos Humanos e Militarização da questão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 37 (núm. esp.), 239-252, 2017.

- DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.
- DIAS, M. S. L. (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- JACOMINI, M. A. da Cruz, R. E., & de Castro, E. C. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(32), 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4862>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- LIMA, P. M. R., & LIMA, S. C. Psicanálise Crítica: A escuta do Sofrimento Psíquico. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 40, e190256, 1-15, 2020.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2017). Subjetividad y psicología en el capitalismo neoliberal. **Revista Psicología Política**, 17(40), 589-607. Recuperado em 18 de agosto de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000300011&lng=pt&tlng=.
- SAWAIA, B. B. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social**. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010> Acesso em 26 jul 2021.
- SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOBRE A CAPA

O jovem de cor negra com olhos puxados indica a maioria das populações existentes nos biomas do Cerrado e da Amazônia: negros, pardos e indígenas. Em sua mão traz um livro aberto, sinal das possibilidades que a educação formal e não-formal traz à vida dos jovens que, com imensa dificuldade, tem acesso à escola, a universidade e a espaços formativos diversos retrato pela cadeira escolar em que se acomoda e pelos livros sobre a mesa. O lápis vermelho em sua mão representa a falta de inclusão tecnológica nas comunidades. A camiseta usada pelo jovem tem em sua estampa as letras da cultura, da ciência, da história e das vivências diversas – conteúdo do livro que deverá ser aberto e lido.

Na capa do livro, nas mãos do jovem, o Ipê amarelo, típico do cerrado e da região ecotonal, se apresenta esmaecido e plantado em meio a uma pequena vereda. Denuncia o abuso e o descuido para com a vegetação nativa e as águas do cerrado, poluídas e destruídas em razão da ganância, do desmatamento e do agronegócio desenfreado que não respeita os mananciais, os povos e suas culturas.

O círculo, atrás do garoto, representa a grande lua que brilha para todos, em meio ao sertão ou à floresta. Nela a presença do barbatimão, planta medicinal muito utilizada pelas comunidades do Cerrado, representa o conhecimento ancestral que muitas vezes também é a fonte de pesquisa e descoberta da ciência e das universidades. O verde, em suas diversas tonalidades, representa as florestas da Amazônia, detentora de uma rica flora, que esconde a sabedoria de muitos povos.

Vone Petson Pereira Branquinho
Artista Visual, Historiador, curador

SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES

Adilour Nery Souto - Possui Licenciatura em História (2003), Especialização em História do Brasil (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2012), Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2017) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Tem experiência na área de Educação e Informática aplicada a Educação, com ênfase em pesquisas na Linha de História e Historiografia da Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Instituições Escolares, Teorias Pedagógicas, Metodologia de Pesquisa, Projetos Educacionais e Educação Tecnológica. nery@iftm.edu.br

Alcenir Seixas dos Santos - Mestre em Educação, Especialista em Docência do Ensino Superior. E-mail: alcenirsei@gmail.com

Allan Alves Ferreira - Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal de Goiás e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Goiás, Bacharel em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino, Aprendizagem de Matemática, Formação de professores. Atualmente é servidor de carreira do Governo do Distrito Federal (GDF) atuando na Secretaria de Educação e Pesquisador no Grupo de Pesquisas Políticas Federais de Educação do Programa Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: allanaf@terra.com.br

Ângela Roberta Felipe Campos - Especialista em Docência Universitária pela PUC Goiás, Especialista em Gestão Pública Educacional FACIMAB. Graduação em Pedagogia, Graduanda em

Psicologia. Técnica Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Palmas. E-mail: angelarobertaafc@gmail.com

Benvinda Barros Dourado - Doutora em Educação (UFG). Mestre em Educação Brasileira (UFG). Especialização em Avaliação Institucional pela Universidade de Brasília. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora adjunta III da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas de Educação e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão- organização da educação básica, práticas educativas, educação no Tocantins e educação em Porto Nacional. E-mail: benvinda@uft.edu.br

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1983), foi a primeira discente do Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia a defender o Mestrado em Educação no (1992) na UFU. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica (2000) pela USP-Ribeirão Preto. Pós-Doutorado em Educação (2019) pela Universidade de Uberaba. Docente no Instituto de Ciências Humanas do Pontal UFU, Curso de Pedagogia; e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientando alunos do mestrado e doutorado. Professora de História da Educação e Política e Gestão da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografias da Educação (NEPHE), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (NEPFE). E-mail: betania.laterza@gmail.com

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - Docente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU e dos Programas de Pós-Graduação em Artes-PROFARTES- IARTE e de

Tecnologias, Comunicação e Educação –FACED, coordenador de Extensão do NEAB-Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Diepafro-UFU. E-mail cairomohamad@gmail.com

Celeida Maria Costa de Souza e Silva - Professora Doutora no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). E-mail: rf290@ucdb.br

César Evangelista Fernandes Bressanin - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela UNINORTE. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Mestre em História (PUC-GO). Graduado em História (UFT). Pedagogo (UNIFACVEST). Técnico em Assuntos Educacionais da UFT/Porto Nacional. E-mail: kaeserevangelista@gmail.com

Clerismar Aparecido Longo - Doutorando e mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília - PPGHIS-UnB, graduado em História pela Universidade Católica de Goiás - UCG. Compõe a equipe de pesquisadores do Laboratório de Inteligência Pública da UnB – PILab/UnB, onde atua como pesquisador no Projeto Sala de Gestão e Governança da Educação Básica do Brasil, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC em parceria com o PILab. Desenvolve pesquisas sobre violências de gênero, sexualidades, história das mulheres e das relações de gênero, masculinidades e direitos humanos. E-mail: kalungascleris@gmail.com

Daniele Gonçalves Lisbôa Gross - Graduação em Educação Física pela UNIRG, Especialista em Educação Física Escolar pelo IEP-TO, Mestranda em Educação pela PUC Goiás. Membro do

Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, memória e Cultura em diferentes espaços sociais-Histedbr. Professora de cargo efetivo da rede estadual de ensino do Tocantins. E-mail: danielegross86@gmail.com

Denise Aparecida Franco Abreu - Pedagoga. Especialista em Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica. Professora Celetista dos cursos de Pedagogia e Direito nas Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE). E-mail: denise.abreu@gmail.com

Denise Corrêa de Alkmim Falcão - Pedagoga. Especialista em Metodologias do Ensino. Diretora do Instituto de Ciências Sociais e Humanas (INCISOH). E-mail: denisefalcao@gmail.com

Edna Pereira do Santos Ferreira - Mestra em Educação pela UFG; Assistente em Administração no Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus Rondonópolis*. E-mail: edna.ferreira@ifmt.edu.br

Elizabeth Figueiredo de Sá - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-doutora pela Faculdade de Educação (USP), Pós-doutora pela Universidade Federal de Uberlândia – MG, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM/UFMT). E-mail: elizabethfsa1@gmail.com.

Fabiana Ferreira dos Santos Carvalho - Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural pela UnB, graduada em Pedagogia e em História. E-mail: proffabiana.edu@gmail.com

Fernanda Souza da Silva - Bolsista do Departamento de Educação Infantil (UFG), graduada em Pedagogia pela UFG. E-mail: silvafernanda97@outlook.com

Ginegleyson Amorim da Costa - Doutorando em Educação pelo PPGE – PUC Goiás, mestre em história pela PUC – Goiás, especialista em história cultural e docência universitária, graduado em Pedagogia e História. E-mail: ginegleyson3579@gmail.com

Giselda Shirley da Silva - Doutoranda - Universidade de Évora - Portugal. Pesquisadora Integrante- CIDEHUS- UE - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Mestre em História Cultural pela Universidade de Brasília- (UnB). Membro do projeto de pesquisa - Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais – PUC - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: giseldashyrley@hotmail.com

Isabella Kethuly Spindola Firmino - Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG), da linha de Fundamentos dos Processos educativos, graduada em Pedagogia pela UFG. E-mail: isakethuly@mail.com

Jackson Carlos da Silva - Graduação em Educação Física pela UFG. Especialista e Mestre em Educação pela PUC Goiás. Doutorando em Educação pela PUC Goiás. Membro do Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, memória e Cultura em diferentes espaços sociais-Histedbr. Professor Adjunto da UNIRG Tocantins, Coordenador de área do Programa Residência Pedagógica UNIRG. E-mail:jacksoncarlos14@gmail.com

José Maria Baldino - Graduação em Ciências Sociais, Especialista e Mestre em Educação pela UFG. Doutor em Educação UNESP/Marília. Professor Titular de Sociologia da PUC Goiás. Área de Sociologia e PPGE PUC GO. Vice-Líder DP CNPQ Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. E-mail:jbaldino@uol.com.br

Josiana Antônia Proença Amaral de Moraes - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UFMT), Bacharel em Administração (UNIC), Técnica Administrativa Educacional na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: josianaamaral@hotmail.com.

Junior César Ferreira de Castro - Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Estudos Literários, Universidade Federal de Goiás ((UFG). Pós-graduado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade de Araraquara (UNIARA). Especialista em Literatura Brasileira na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Graduado em Letras, Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Pedagogia no Centro Universitário CLARETIANO. Professor no Ensino Superior e da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás (SEDUC-GO). Orcid 0000-0003-1747-8425. E-mail: profjuniorcastro@gmail.com

Kaio Almeida Alencar - Pós-Graduando Lato Sensu em Educação Física Escolar, pelo IEP-TO. Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UNIRG, Gurupi-TO. E-mail: kaioalencar1@live.com

Leidiane Gomes de Souza - Mestra em Educação pela UFMT; Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus Rondonópolis*. E-mail: leidiane.souza@ifmt.edu.br

Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro – É professora Titular na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás, na graduação e no mestrado em História. Pós-doutora em Literatura Comparada pela Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, e em História Social pela Universidade Federal Fluminense UFF/RJ. Doutora em História pela Universidade de São Paulo - USP e mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Tem experiência de pesquisa e publicações com destaque para os campos de estudos: Brasil Império e República, História e

literatura, estudos feministas e gênero. É avaliadora Institucional e de Curso de Graduação do INEP/MEC, desde 2006, e pesquisadora externa do Centre de Recherches sur les Pays Lusophones – CREPAL da Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França, desde 2017. mariarosacavalcante@gmail.com

Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida - Professora Adjunta/PUC-GOIÁS-PPGE/EFPH- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Ex-professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: zeneide.cma@gmail.com

Marta Bonach - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Literatura e Crítica Literária, pela PUC-Go - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem experiência acadêmica na área de Ensino com ênfase em Supervisão Escolar, e Dinamizadora de Biblioteca. Atualmente é aluna especial no Doutorado da UFG e doutoranda em Ciências da Religião, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail:

Maximiliano Gonçalves da Costa - Doutorando em Educação- Universidade Federal de Goiás. Bolsista CAPES. Mestre em História- Universidade Estadual de Goiás. E-mail: max.historia@gmail.com

Nívea Oliveira Couto de Jesus - Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás (2005) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (1995). Atualmente é Tutora Educacional - Coordenação Regional de Educação de Rio Verde (CRE) e professora na rede

municipal de ensino (SME). Membro do Diretório/grupo de pesquisa: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS. E-mail: nivea.couto@hotmail.com

Paulo Eduardo Silva Galvão – Doutorando pelo Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Doutorando em Educação pelo Programa de Doutorado Sanduíche no País (SWP) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). E-mail: paulo1970edu@gmail.com

Priscilla Barros da Silva - Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Goiás. Professora regente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: priscillabarro11@gmail.com

Ramiro Esdras Carneiro Batista - Pedagogo. Mestre em Antropologia. Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Assistente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais-EHMCES/HISTEDBR. E-mail: ramiro.esdras.carneiro@gmail.com

Regina Célia Padovan - Possui graduação em História e Mestrado em História Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional; Docente do curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em História das Populações Amazônicas. (PPHISPAM). Atua como professora em história da educação; metodologia, prática e ensino de História; Desenvolve pesquisas no campo da história da

educação, escolarização e metodologias, com enfoque para memórias, representações e cultura escolar; história e historiografia regional; práticas educativas e formação docente. E-mail: reginapadovan@uft.edu.br.

Roberto Costa Silva - Graduado em Pedagogia, Professor da Educação Básica/SEDUC-MT. E-mail: roberto.prof7@gmail.com.

Rosângela Soares de Almeida Ribeiro - Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2002), graduada em Pedagogia pela Faculdade Antares de Ensino Superior (2015) e Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019). Atualmente é professora PIII - Secretaria Municipal de Educação de Alvorada do Tocantins e professora - Secretaria Municipal de Educação de Alvorada do Tocantins. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão saudável de pessoas,, educação infantil, lúdico, família, escola, parceria, gestão de pessoas, ergonomia, segurança no trabalho e vida requer decisões. Faz parte do grupo de pesquisa- Educação, história, memória e culturas (EHMCES). Doutoranda em Educação pela PUC-Goiás. E-mail: rosangela.almeida123@hotmail.com

Sirlene Cristina de Souza - Possui Graduação em História pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá (2002), Especialização em História Contemporânea pelas Faculdades Integradas de Patrocínio (2004), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010), Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2014) e ingressou no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia em 2020. As principais áreas de atuação nas atividades de Ensino e Pesquisa são História da Educação, Ensino de História, Teorias Pedagógicas, Metodologia de Pesquisa, Projetos Educacionais e Práticas Pedagógicas. Atuou como chefe do Departamento de Inspeção e Divisão de Ensino, exercendo atividade de coordenação e supervisão da rede de

ensino municipal na Secretaria de Educação de Ibiá, e como assessora pedagógica no Departamento de Ensino Fundamental na Diretoria de Ensino na Secretaria Municipal de Ensino de Uberaba. E-mail: sirlenehistoria1@gmail.com

Tiago Mota da Silva - Possui Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES (2011) e Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (2022). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura - FABEC Brasil (2014) e Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG (2018). Atua como professor de apoio na Universidade Estadual de Goiás – UEG/ESEFFEGO. E-mail: tiagounimontes@yahoo.com.br

Vandeir José da Silva - Doutorando pela Universidade de Évora/Universidade de Lisboa, Portugal. Pesquisador Integrante do CIDEHUS – UE, Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Mestre em História Cultural pela UnB - Universidade de Brasília. Membro do projeto de pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: vandeirj@hotmail.com

Como as demais obras já publicadas pelo Diretório **EHMCES**, este livro resulta da considerável diversidade de estudos e pesquisas de estudantes, professores e pesquisadores com experiências significativas em pesquisas históricas e educacionais na vasta região territorial e social que compreende os biomas do Cerrado e da Amazônia.

