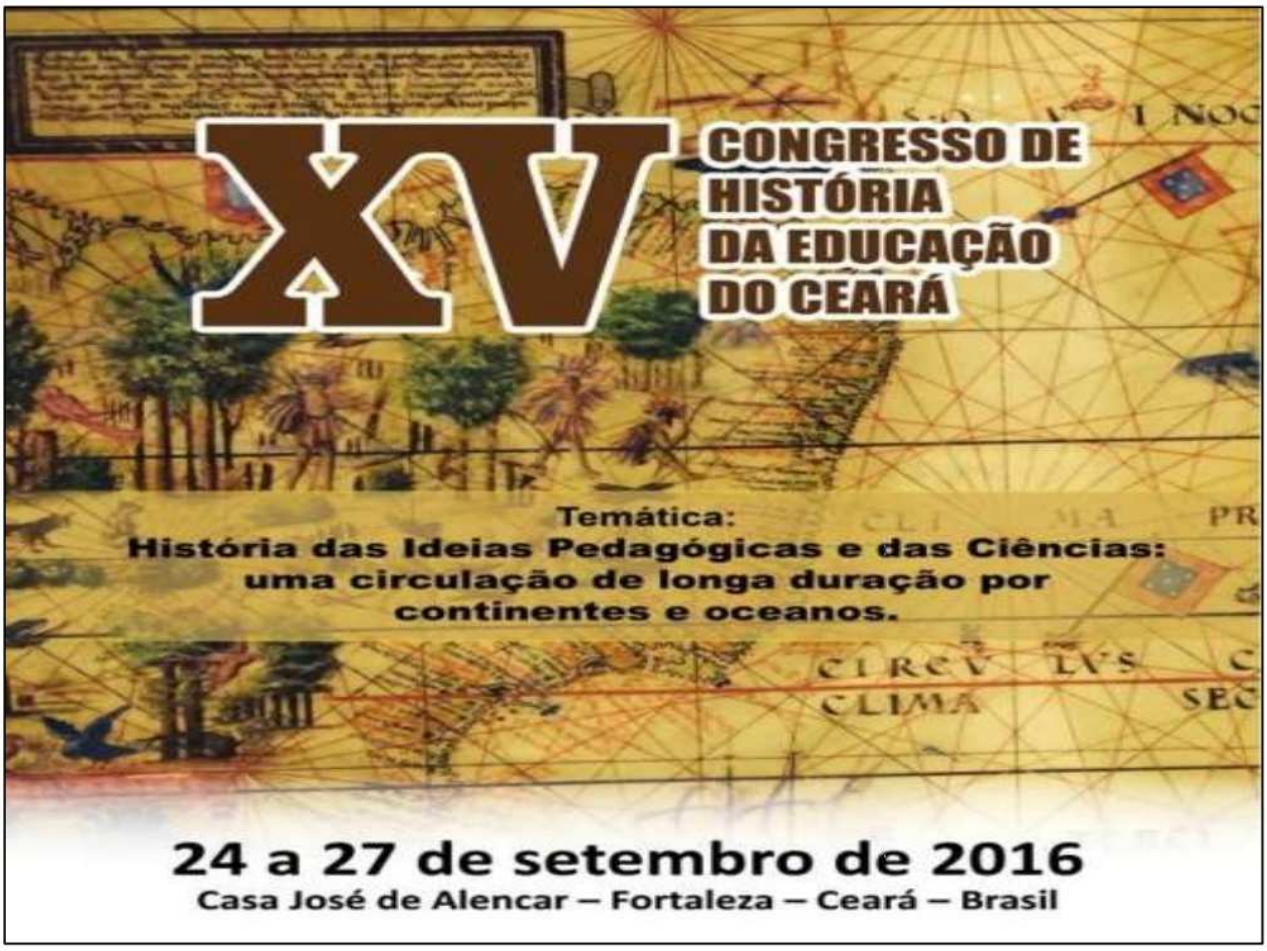
**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
**LINHA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMPARADA**

**ORGANIZADORES**
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)
Gisafran Nazareno Mota Jucá (UFC)

# XVI CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

## Histórias de Corpo - Religião - Educação



# ANAIS DO XV CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Local: Universidade Federal do Ceará (UFC)
Casa José de Alencar (UFC)
Fortaleza-Ceará
Período: de 24 a 27 de Setembro de 2016

**ANAIS DO XV CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ.**
MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE; FRANCISCA GENY LUSTOSA; PATRÍCIA HELENA DE CARVALHO HOLANDA; GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ; SIMONE VIEIRA DE MESQUISTA; JARLES LOPES DE MEDEIROS; ANTONIEL DOS SANTOS GOMES FILHO; ALLANA DE FREITAS LACERDA; FRANCISCO ROBSON ALVES DE OLIVEIRA. (ORGANIZADORES). FORTALEZA-CE: UFC, 2016. ISSN: 2237-2229.

**Endereço da Faculdade de Educação/UFC:**
Rua Waldery Uchoa, nº 1, Campus Benfica–CEP: 60.020-110
Telefones: (85) 3366 7663/ 3366 7667 – Fax: (85) 3366 7499
Distribuição: LINHA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA-UFC

**Formatação de Texto:**
Simone Vieira de Mesquita
Jarles Lopes de Medeiros
Antoniel dos Santos Gomes Filho
Francisco Robson Alves de Oliveira

**Catalogação na Fonte**
Socorro Guimarães – Editora UFC

**XVI Congresso de História da Educação do Ceará**
**Histórias das Ideias Pedagógicas e das Ciências: uma circulação de longa duração por continentes e oceanos**
(2016. Campus da UFC - Casa José de Alencar - FORTALEZA-CE).

**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará**
ISSN: 2237-2229
1. ***Tempo, Espaço, Interdisciplinaridade e Educação*** (História da Educação Comparada) I. Título
CDD: XV Congresso de História da Educação do Ceará

**Presidente da República**
Dilma Rousseff

**Ministro da Educação**
Renato Janine Ribeiro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**Reitor**
Prof. Henry de Holanda Campos

**Diretora da Faculdade de Educação**
Prof.ª Maria Isabel F. L. Ciasca

**Chefe do Departamento de Estudos Especializados**
Prof.ª Rosimeire Costa de Andrade Cruz

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira**
Prof. Francisco Ari de Andrade

**Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira**
Geísa Chagas Leitão Sydrião

**COORDENAÇÃO DO EVENTO**
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)
Gisafran Nazareno Mota Jucá (UFC)

**COMISSÃO CIENTÍFICA**
Almir Leal de Oliveira (UFC)
António de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)
Carlos Ângelo de Sousa (UCB)
Francisca Geny Lustosa (UFC)
José Edvar Costa Araújo (UVA)
Marcelo Kaczan Marques (UFC)
Márcia Gardenia Lustosa Pires (IFCG)
Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan (UFC)
Maria do Céu de Lima (UFC)
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Núbia Ferreira Almeida (URCA)
Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)
Roberia Vieira Barreto Gomes (UFC)
Tania Maria Batista de Lima (UFC)
Tania Maria Rodrigues Lopes (UFC)
Zilsa Maria Pinto Santiago (UFC)

**SECRETARIA GERAL**
Antoniel dos Santos Gomes Filho (UFC)
Francisco Robson Alves de Oliveira (UFC)
Jarles Lopes Medeiros (UFC)
Roberto Barros Dias (UFC)

**COMISSÃO DE EXECUÇÃO**
Cícero Ednaldo dos Santos (UFC)
Allana Lacerda Freitas (UFC)
Evaldo Cavalcante Monteiro (UFC)
Francilda Alcântara Mendes (UFC)
Maíra Maia de Moura (UFC)
Polliana de Luna Nunes Barreto (UFC)

**WEB DESIGNER - Site do Evento**
Odmir Fortes Menezes Caldas Filho

**SERVIDOR**
Laboratório Multimeios (FACED/UFC)

**REALIZAÇÃO**
Linha de Pesquisa em História e Educação Comparada – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

**APOIO**
Editora da UFC, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, SBHE, CNPQ, CAPES, FUNCAP, ANPED, Ministério da Educação da República do Brasil.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

## APRESENTAÇÃO

**O XV Congresso de História da Educação do Ceará** tem por objetivo principal apresentar a produção acadêmica de pesquisadores experientes e em formação, com diferentes recortes e perspectivas, que incidam sobre a temática geral proposta: **História das Ideias Pedagógicas e das Ciências: uma circulação de longa duração por continentes e oceanos.**

O Projeto de História da Educação no Ceará foi concebido entre 1996 e 2001, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em função da falta de historiografia sobre a educação local. Tem contado com a participação e estreita colaboração de um amplo grupo de professores e alunos da UFC e colaboradores de várias outras IES. Abrigou a formação de mais de três dezenas de mestres e doutores que, por sua vez, constituíram nessa área outros grupos de pesquisa na UVA, URCA, UFPI, UECE e UFAL e UFV. Foi uma conjunção de interesses que tornou possível a edição de um Encontro anual de pesquisa, desde 2002, quando realizamos o I encontro Cearense de Historiadores da Educação, no Campus do Benfica/UFC, em Fortaleza, ao qual se seguiram vários outros, conforme registramos fartamente em nossas publicações junto à Editora da UFC.

O evento que criamos em 2002 mudou de nome e foco de investigação, em 2011, para comemorar dez anos de percurso e demarcar uma nova fase, ampliar as suas pesquisas, aprofundar estudos e possibilidades metodológicas de investigação, assim como suscitar outras articulações institucionais, no âmbito da História da Educação Comparada. Foi realizado em 2011, no Memorial Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, em 2012, no Mosteiro dos Jesuítas, Baturité, Ceará; em 2013, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, Ceará.

Em 2013, discutimos com maior ênfase a difusão e circulação de ideias científico-pedagógicas entre a cidade e o campo para entender a institucionalização da escola, bem como o sentido histórico de missões, expedições, instituições e intercâmbios na construção da educação, entendida como fenômeno mundial, nacional e local.

No congresso de Viçosa, em 2014, demos continuidade à exploração deste foco de estudos, com ênfase na história dos Jesuítas na Serra da Ibiapaba; acrescido de outras aproximações com o campo da filosofia, psicologia, medicina, paleontologia, arqueologia, educação patrimonial e turismo cultural.

É nosso intuito contribuir para aglutinar as iniciativas de pesquisa na área de História da Educação e Educação Comparada das diversas universidades públicas cearenses; vitalizar uma rede norte-nordeste de ação institucional; estabelecer parcerias internacionais e publicar os nossos resultados de pesquisa, que serão revertidos positivamente no processo de ensino, formação de pesquisadores e professores; bem como para o conhecimento do passado e da dimensão local, em conexão com a instância nacional e internacional, para um melhor entendimento dos desafios do presente e do futuro que são colocados para a área de educação.

Em sua décima quarta edição, este evento foi realizado, em 2015, no Cariri cearense, desta feita, na cidade do Crato, tomando por temática uma problemática que marca e inquieta a região do Cariri, onde as mulheres têm sido alvo de violência, tanto no passado, quanto no presente. Entender o lugar social da mulher na sociedade e na educação abriu espaço para a discussão e estudo desta problemática, envolvendo investigadores de várias universidades nordestinas e brasileiras, bem como estabelecendo ponte com o movimento latino americano de mulheres.

O caráter itinerante e cultural do nosso evento tem gerado os seguintes impactos: 1) atraído interesse pela área de História educacional e Cultura popular, em função da qualidade da

programação científica e cultural oferecida, extraída, respectivamente, de expressões das ciências da educação e das artes populares e eruditas existentes em diversas regiões e municipalidades do Ceará; 2) tem aproximado as suas atividades sociais e culturais das atividades acadêmicas da UFC e IES estaduais; 3) favorecido a divulgação de nossas pesquisas sobre a História educacional do Ceará em conexão internacional, por meio de apoio à edição do material das palestras e conferências apresentadas, a cada ano; e distribuição dos nossos livros na rede de editoras universitárias, como contribuição à formação docente e de professores das redes municipais, das diferentes localidades que sediam o nosso evento, a cada ano; 4) possibilitado aos organizadores do evento da UFC a oferta de vagas para participação efetiva de docentes, gestores e técnicos em educação, no nosso evento, através da inscrição e publicação de trabalhos científicos. Em resumo, trata-se de uma experiência fértil e muito positiva, que integra a recomendação da própria UFC de uma aproximação cada vez maior das nossas atividades e projetos junto a outros setores e ambientes científicos, educacionais e culturais da sociedade cearense.

Em 2016, o XV CHEC será realizado na Casa José de Alencar – Alagadiço Novo, Campus da UFC, em Fortaleza, com o objetivo maior de contribuir para a discussão necessária sobre a relação entre Histórias das Ciências e Ideias Pedagógicas, com o fito de fazer uma aproximação maior, em tempos de interdisciplinaridade crescente, entre ciências humanas e ciências da natureza, sabendo que aumenta, dia a dia, a preocupação política e social no mundo contemporâneo com o meio ambiente, a ética na ciência e a justiça social. O evento recebe apoio para a sua realização, de várias outras instituições, como se segue: SBHE, CNPQ, CAPES, FUNCAP, UECE, FCPC-UFC e Edições UFC.

## PROGRAMAÇÃO

### DIA 24 DE SETEMBRO DE 2016 (SÁBADO)

**08h00 às 15h00: Credenciamento**

Local: Casa José de Alencar – Fortaleza-CE

**16h00: Mesa de Abertura oficial**

Diretor da Casa José de Alencar, Representante da Reitoria da UFC, Coordenação do XV CHEC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Laboratório Multimeios (FACED/UFC)

**16h30: Conferências de abertura: Histórias das Ciências e Ideias Pedagógicas**

Jorge Ramos do Ó (Instituto de Educação/Universidade de Lisboa – Portugal) e Carlota Boto (USP)

**18h00: Atividade Cultural da UFC – "**Reisado Brincantes Cordão do Caroá" (UFC)

Local: Auditório da Casa José de Alencar

### DIA 25 DE SETEMBRO DE 2016 (DOMINGO)

**08h00 às 09:00: Mini-Cursos**

Local: Salas de Aula da Casa José de Alencar- Fortaleza-Ceará

**09h30 às 11h30: Mesa I – Histórias das Ciências**

Palestrantes: Prof. Nelson Sanjad (Museu Paraense Emílio Goeldi e UFPA), Nivia Marques Monteiro (UFC), Clóvis Ramiro Jucá Neto (Arquitetura, UFC), Almir Leal Oliveira (UFC)

Coordenação: Almir Leal

Local: Auditório da Casa José de Alencar

**14h00 às 17h00: Comunicações Científicas**

Local:Salas de Aula – Casa José de Alencar

**17h00 às 18h00: Sessões de Pôsteres**

Local: Corredores da Casa José de Alencar

**18h30m : Mesa Especial: História, Arquitetura e Educação**

Conferencista: Frederico de Andrade Pontes (CJA-UFC), Fátima Leitão (UECE), Zilsa Santiago (D.A.U. -UFC)

Coordenação: Núbia Ferreira (URCA)

Local: Auditório da Casa José de Alencar

**20h10: Conferencista convidado: "Os Jesuítas e a divulgação científica nos séculos XVI e XVII"**

Conferencista: Dr. António Abreu Freire (Universidade de Aveiro – Portugal)

Coordenador da Mesa: Josier Ferreira da Silva (URCA)

Local: Auditório da Casa José de Alencar

**20h40: Documentário - A PEDRA E A PALAVRA**

**DIA 26 DE SETEMBRO DE 2016 (SEGUNDA-FEIRA)**

**08h00 às 09h00: Mini-Cursos**

Local: Salas de Aula – Casa José de Alencar

**09h30 às 12h00: Mesa II – Histórias de Instituições Educativas e Intelectuais da Educação**

Palestrantes: António de Pádua Lopes Carvalho (UFPI), Jaci Menezes (UNEB), Carlos Ângelo (UCB), Juraci Cavalcante (UFC)

Coordenação: Juraci Cavalcante

Local: Auditório da Casa José de Alencar

**14h00 às 17h00: Comunicações Científicas**

Local: Salas de Aula – Casa José de Alencar

**17h00 às 18h00: Sessões de Pôsteres**

Local: Corredores da Casa José de Alencar

**18h00 às 20h00: Mesa III – Histórias das Ideias Psicopedagógicas**

Palestrantes: Patrícia Holanda (UFC), Francisca Geny Lustosa (UFC), César Castro (UFMA)

Coordenação: Patrícia Holanda

Local: Auditório da Casa José de Alencar- Fortaleza- Ceará

**20h10: Lançamento do livro do evento e outros livros**

Livro do evento: "História das Ideias Pedagógicas e das Ciências: uma circulação de longa duração por continentes e oceanos". (Organizadores: Maria Juraci Maia Cavalcante, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Francisca Geny Lustosa).

Apresentação do livro: Frederico de Andrade Pontes (CJA-UFC)

Livro: "Pedagogia Terapêutica: diálogos e estudos Luso-Brasileiros sobre João dos Santos" (Organizadora: Patrícia Helena Carvalho Holanda e Pedro Parrot Morato).

Apresentação: Luís Grijó dos Santos (Inglaterra)

Local: Jardim da Casa José de Alencar

**20h30: Atividade Cultural -** Orquestra Transversal (UECE)

**DIA 27 DE SETEMBRO DE 2016 (TERÇA-FEIRA)**

**08h00 às 09h00: Mini-Cursos**

Local: Salas de Aula – Casa José de Alencar

**09h30 às 12h00: Mesa IV – Narrativas, Fontes e Escrita da História**

Palestrantes: Diana Vidal (USP), Frederico Andrade Pontes (Casa José de Alencar), Berenice Abreu (UECE), Gisafran Jucá (UFC)

Coordenação: Gisafran Jucá

Local: Auditório da Casa José de Alencar-Fortaleza-CE

**13h00 às 15h00: Comunicações Científicas**

Local: Salas de Aula

**15h00 às 15h30: Sessão Final/Encaminhamentos**

**15h30: Conferência de Encerramento - Diana Vidal (USP)**

Local: Auditório da Casa José de Alencar – Fortaleza – Ceará

**16h30: Atividade Cultural - Apresentação do Grupo Musical "Xote das Meninas"**

## LISTA DE TRABALHOS APROVADOS (POR EIXOS TEMÁTICOS)

## EIXOS TEMÁTICOS

1) Arte, Pré-História, Paleontologia, Ecologia, Biologia

2) Livros, Periódicos e Material escolar, Museologia

3) Instituições Educativas, Currículo e Formação de Professores

4) Biografia, Autobiografia, Ideias Pedagógicas e Intelectuais da Educação

5) Missões, Expedições e Movimentos Sociais

6) Política Educacional, Universidades, Organismos internacionais

7) Família, Demografia, Gênero e Diversidade

8) Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa histórica

9) Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores

## 1) ARTE, PRÉ-HISTÓRIA, PALEONTOLOGIA, ECOLOGIA, BIOLOGIA

**A LUA, A ARTISTA E O MUSEU: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE**
Sara Vasconcelos Cruz
Gilberto Machado

**EXPLORANDO A PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS COM LAMBE EM FORTALEZA – CE**
Rogeane de Oliveira Moreira
Gilberto Andrade Machado

**O ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR NA OFICINA DE DESENHO ANIMADO: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO NÃO FORMAL**
Ricardo Vieira Rodrigues
Gilberto Andrade Machado

**PATRIMÔNIO CULTURAL MEDIADO POR IMAGENS: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO ESTÉTICA**
José Albio Moreira de Sales
Maira Gutierres Gonçalves

**BRINCADEIRAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS, NUMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E COMPARADA**
Edite Colares Oliveira Marques

**RECONHECENDO CAMINHOS: MEMORIAL COMO PROCESSO INVESTIGATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE**
Amanda Oliveira dos Santos

## 2) LIVROS, PERIÓDICOS E MATERIAL ESCOLAR, MUSEOLOGIA

**O INTERCÂMBIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO ANARQUISTA ENTRE BRASIL E PORTUGAL: PRIMEIROS INDÍCIOS DE PESQUISA**
Francisco Robson Alves de Oliveira

**ENTRE O OFICIAL E O NOTICIOSO: EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO EM DEBATE NO CEARÁ DOS ANOS 1940**
Manuelle Araújo da Silva
Mirelle Araújo da Silva

## 3) INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DE BOR: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE INGRESSAS DO INTERNATO DE BOR (FRANTZ FANON) NO APARELHO DE ESTADO DA GUINÉ-BISSAU**
Cristina MandauOcuni Cá

**DO BRASIL ÀS TERRAS DE ALÉM-MAR: O IMPACTO DA TRADIÇÃO COIMBRÃ NA FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS EM DIREITO BRASILEIROS**
Francilda Alcantara Mendes

**MEDICINA, ASSISTÊNCIA E AÇÕES DO INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO PARÁ (1912)**
Laura Maria Silva Araújo Alves

**INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA E PROTEÇÃO À INFÂNCIA DESVALIDA NA BELLE EPOQUE PARAENSE**
Laura Maria Silva Araújo Alves

**MÉTODO LANCASTER, MÉTODO CASTILHO E MÉTODO HUDSON: MÉTODOS DE ENSINO E AS COMPANHIAS DE APRENDIZES MARINHEIROS DURANTE O SEGUNDO REINADO (1864-1876)**
Simone Vieira de Mesquita

**COLLEGIO DE EDUCANDOS ARTÍFICES: ENSINO PÚBLICO PROFISSIONALIZANTE PARA MENORES ÓRFÃOS E DESVALIDOS EM FORTALEZA (1856-1867)**
Simone Vieira de Mesquita.

**O CURSO DE TUTOR A DISTÂNCIA PARA O CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DA REDE E-TEC BRASIL E A INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDICs: O CASO DO IFCE**
Ana Cláudia Uchôa Araújo

**CRISTÃS OBEDIENTES E LETRADAS: A EDUCAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DO COLÉGIO MADRE ANA COUTO EM CRATO-CE**
Antoniele Silvana de Melo Souza

**A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO**
Arlane Markely dos Santos Freire

**O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO AÇÃO TRANSFORMADORA**
Arlane Markely dos Santos Freire

**A FORMAÇÃO DE "PROFESSORAS" NA ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE (1869-1889)**
Dilza Porto Gonçalves

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONCEITOS, PROPOSTAS E APRENDIZADOS NA AMACAUASSU, EM EUSÉBIO (CE)**
Eliábia de Abreu Gomes Barbosa

**O CORPO EM PROCESSO DE ADOECIMENTO E SUAS (RE) SIGNIFICAÇÕES PSICOSSOCIAIS NO CURRÍCULO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
Fabiane Elpídio de Sá

**ORFANATO JESUS MARIA JOSÉ: PRÁTICAS CARITATIVAS E EDUCAÇÃO FEMININA**
Ivaneide Severo Goiana

**AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA: AS SUSPEITAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**
Lara Reginaldo da Silva Araujo

**AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA À LUZ DA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM LIMOEIRO DO NORTE**
Maria Jose Camelo Maciel
Neucivânia Moreira da Silva

**A HISTÓRIA NOS CADERNOS: OS CADERNOS DE ESTUDO DO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA**
Raul Carlos Campos

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB**
Regiane Rodrigues Araújo

**NATUREZA PRÁTICA PARA A PRESTAÇÃO DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE QUALIDADE PELA POLÍCIA MILITAR**
Pâmela Costa Landim Saboya

**O ENSINO A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS POLICIAIS MILITARES DO ESTADO DO CEARÁ**
Pâmela Costa Landim Saboya

**O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR: UM ELO ENTRE A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO**
Paulo Cesar Lopes Cunha

**PEDAGOGIA E HISTÓRIA: AS PERIODIZAÇÕES NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA**
Antonio Carlos Ferreira Bonfim

**O PAPEL DA ESCOLA E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM MUNICÍPIO CEARENSE**
Maria José Barbosa

**"É PRECISO EDUCAR AS MENINAS": TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, RELIGIOSAS E POLITICAS DAS IRMÃS FILHAS DO CORAÇÃO IMACULADO DE MARIA EM SÃO BERNARDO DAS RUSSAS-CE (1937-1972)**
Carlos Rochester Ferreira de Lima

## 4) BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA, IDEIAS PEDAGÓGICAS E INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

**AGOSTINHO DA SILVA: VIDA, OBRA E LEGADO PARA O BRASIL**
Francisca Dulcelina Feitosa Cavalcante

**SINDICALISMO DE RESISTÊNCIA, IMPRENSA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA TRAJETÓRIA DE PEDRO AUGUSTO MOTTA**
Francisco Victor Pereira Braga

**O PARADOXO DA TEORIA DA EVOLUÇÃO DE CHARLES DARWIN E SUA CAUSA SAGRADA NO MUNDO MODERNO**
Maíra Maia de Moura

**PENSANDO A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE AMPLOS PROCESSOS HISTÓRICOS, DÚVIDASE DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
Maíra Maia de Moura

**EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE INTELECTUAL: TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO JORNALÍSTICA DE COELHO SAMPAIO SOBRE O EDUCAR NO CEARÁ DOS ANOS 1940**
Manuelle Araújo da Silva

**INTELECTUAIS NEGRAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: DO ENFRENTAMENTO AOS AFRONTAMENTOS RACIAIS**
Maria Simone Euclides

**A EDUCAÇÃO EM AGOSTINHO DA SILVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE FRATERNA "POR VIR"**
Francisca Dulcelina Cavalcante

**MARX: CAPITALISMO, VIOLÊNCIA E ESCRAVIDÃO**
João Bosco Brito do nascimento

## 5) MISSÕES, EXPEDIÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

**A PEDAGOGIA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NA REPÚBLICA COMUNISTA CRISTÃ DOS GUARANIS, SEGUNDO CLOVIS LUGON**
Eduardo Girão Santiago

**CONDUÇÃO DO DESTINO DOS BENS DAS MISSÕES JESUÍTICAS PELACOROA PORTUGUESA: PERNAMBUCO PÓS-LEI DE 3 DE SETEMBRO DE 1759**
Roberto Barros Dias
Welber Carlos Andrade

## 6) POLÍTICA EDUCACIONAL, UNIVERSIDADES, ORGANISMOS INTERNACIONAIS

**A QUESTÃO DOS REFUGIADOS PALESTINOS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO UNIVERSAL**
Allana de Freitas Lacerda

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR: A INSERÇÃO DE CRÉDITOS DE EXTENSÃO EM CURSO DE GRADUAÇÃO**
Bruna Karina Ferreira de Lima Melo
Jaqueline Dourado do Nascimento

**A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – IES NO BRASIL**
Daniela Tamara Fernández

**DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A GLOBALIZAÇÃO QUE SE REFLETEM NA PRÁTICA ESCOLAR**
Eva Maria Oliveira

**POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E O EDUCADOR SOCIAL DE RUA EM TERESINA**
Marilde Chaves dos Santos

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO SOB OS AUSPÍCIOS DO NEOLIBERALISMO**
Kalina Gondim de Oliveira

**A SUBJETIVIDADE PRIVATIZADA E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO: UM ELO A PARTIR DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL ATÉ A PÓSMODERNIDADE**
Roberto Leite Soares

**ENTRE OS ESCRITOS E O VIVIDO: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES, DOCENTES E PROFESSORES DOS CURSOS DE MEDICINA SOBRE A FORMAÇÃO MÉDICA CONTEMPORÂNEA**
Walney Ramos de Sousa

**A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) E A APRENDIZAGEM**
Antônio de Pádua de Araújo Dias

**A POLÍTICA EDUCACIONAL: RELATOS DOS EX-ALUNOS E PROFESSORES DE INTERNATO DE BOR NA GUINÉ-BISSAU**
Cristina Mandau Ocuni Cá

**OS AGRÔNOMOS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO NO BRASIL PARA O CAMPO**
José Wagner de Almeida

**7) FAMÍLIA, DEMOGRAFIA, GÊNERO E DIVERSIDADE**

**AS DIFERENTES PERSPECTIVAS ENTRE AS SOCIEDADES ISLÂMICAS E OCIDENTAIS E O PAPEL DA MÍDIA**
Allana de Freitas Lacerda

**VIOLÊNCIA, HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO**
Antoniel dos Santos Gomes Filho

**FAMÍLIA E ESCOLA: (DES) ENLACES SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA**
Cicero Edinaldo dos Santos

**FAMÍLIA x ESCOLA: PARCEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DAS VIRTUDES INTELECTUAIS E MORAIS**
Eloana Gomes Silva

**A FISIOTERAPIA E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: UM NOVO OLHAR PARA O CORPO**
Fabiane Elpídio de Sá

**PROCESSO LEGISLATIVO E A NÃO LEGALIZAÇÃO DO ABORTO**
Fabiane Elpídio de Sá

**DEMOGRAFIA DA MORTALIDADE INFANTIL EM BELÉM DO PARÁ (1909-1911)**
Laura Maria Silva Araújo Alves

**SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**
Jarles Lopes de Medeiros

**O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO PORTUGUÊS NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO, CULTURA, FAMÍLIA E SEXUALIDADE**
Jarles Lopes de Medeiros

**HISTÓRIA E ANÁLISE DE DISCURSO NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**
Polliana de Luna Nunes Barreto

**PERCURSO TEÓRICO DE UM ESPAÇO INTERDISCIPLINAR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E GÊNERO**
Polliana de Luna Nunes Barreto

**CORPOS (DES)OCUPADOS: REFLEXÕES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA PRAÇA DA GENTILÂNDIA (FORTALEZA-CEARÁ)**
Thalyson Santos Alves

**PROTAGONISMO FEMININO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI CEARENSE**
Tania Maria Rodrigues Lopes
Maria Juraci Cavalcante Maia

## 8) ARQUITETURA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PESQUISA HISTÓRICA

**LIÇÕES SOBRE O CAMPO DA HISTÓRIA: ALGUNS CUIDADOS METODOLÓGICOS EM DESTAQUE**
Orlando de Souza Lira Filho
Maria Juraci Maia Cavalcante

**PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA JESUÍTICA E PERSPECTIVA COMPARADA: A *RATIO STUDIORUM* COMO FOCO E GUIA**
Orlando de Souza Lira Filho
Maria Juraci Maia Cavalcante

**ARQUITETURA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO – A CONTRIBUIÇÃO DE JOSÉ MARIANNO FILHO NA II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**
Zilsa Maria Pinto Santiago

**APONTAMENTOS ACERCA DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA COMPARADA**
Luciana de Moura Ferreira

**EDUCAÇÃO E CARIDADE NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE FORTALEZA – NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX**
Luciana de Moura Ferreira

## 9) EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**NOVAS PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**
Carmen Lúcia Tomas Bezerra

**ESTUDO HISTÓRICO-COMPARADO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EM CURSO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI**
Cícero Marcelo Bezerra dos Santos

**DEFICÊNCIA AUDITIVA: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**
Eloana Gomes Silva

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**
Eva Maria Oliveira

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRÁTICA DOCENTE**
Eva Maria Oliveira

**GRUPO DE IDOSOS: A ETNOGRAFIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**
Evaldo Cavalcante Monteiro
Patrícia Helena Carvalho Holanda

**OS GOVERNOS DE FHC E LULA: SIMILITUDES E OU CONTRATES ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
Kalina Gondim de Oliveira

**PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO BÁSICO**
Katiane Nunes de Oliveira

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE**
Maria Dorotéa Costa de Oliveira

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA OU PSICOPEDAGOGIA DE JOÃO DOS SANTOS PARA OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**
Maíra Maia de Moura
Patrícia Helena Carvalho Holanda

## COMUNICAÇÃO PÔSTER

**ECO MUSEU PACOTI**
Francisco Levi Jucá Sales

**A PROMOÇÃO DA ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E ADOLESCENTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
Luana Barreto de Araújo

## MINICURSOS

**BRINQUEDOS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS**
Edite Colares Oliveira Marques

**COMISSÃO DAS BORBOLETAS, PATRIMÔNIO INTEGRAL E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "JOVEM EXPLORADOR E O ECOMUSEU" EM PACOTI – CE (2014-2016)**
Francisco Levi Jucá Sales

**MARX: CAPITALISMO, VIOLÊNCIA E ESCRAVIDÃO**
João Bosco Brito do Nascimento

**ESPAÇO E IMAGINÁRIO RELIGIOSO NA CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DOS LUGARES NO CARIRI CEARENSE**
Josier Ferreira da Silva

**QUESTÕES DE GÊNERO: O DESPERTAR DO FEMININO**
Kalina Gondim de Oliveira

**PRÁTICAS PSICOMOTORAS NO UNIVERSO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Maria Selta Pereira

**INTRODUÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS**
Maria Selta Pereira

**PATRIMÔNIO CULTURAL E A ESCRITA DE SI COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**
Tânia Maria de Sousa França

## GRUPOS DE TRABALHOS – GT

**EIXO TEMÁTICO 01: Arte, Pré-História, Paleontologia, Ecologia, Biologia**
Data: 25 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 02
Coordenadores: Carlos Rochester F. de Lima e Luana Barreto de Araújo

**EIXO TEMÁTICO 02: Livros, Periódicos e Material Escolar, Museologia**
Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 06
Coordenadores: Carlos Rochester F. de Lima e Luana Barreto de Araújo

**EIXO TEMÁTICO 03: Instituições Educativas, Currículo e Formação de Professores**
Data: 25 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Miniauditório – Casa da Música
Coordenadores:Roberto Barros Dias

Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Miniauditório – Casa da Música
Coordenadores: Roberto Barros Dias e Antônio Carlos F. Bonfim

Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 05
Coordenadores: Regiane Rodrigues de Araújo

Data: 27 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Miniauditório – Casa da Música
Coordenadores: Roberto Barros Dias e Carlos Rochester F. de Lima

Data: 27 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 02
Coordenadores: Antônio Carlos F. Bonfim

**EIXO TEMÁTICO 04: Biografia, Autobiografia, Ideias Pedagógicas e Intelectuais da Educação**
Data: 25 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 05

Coordenadores:Cícero Edinaldo dos Santos e Antoniel dos Santos Gomes Filho
Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 05
Coordenadora: Regiane Rodrigues de Araújo

**EIXO TEMÁTICO 05: Missões, Expedições e Movimentos Sociais**
Data: 27 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Miniauditório – Casa da Música
Coordenadores: Roberto Barros Dias e Carlos Rochester F. de Lima

**EIXO TEMÁTICO 06: Política Educacional, Universidades, Organismos Internacionais**
Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 01
Coordenadores: Francilda Alcântara Mendes

Data: 27 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 01
Coordenadores: Francilda Alcântara Mendes e Polliana de Luna Nunes Barreto

**EIXO TEMÁTICO 07: Família, Demografia, Gênero e Diversidade**
Data: 25 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 03
Coordenadores: Allana de Freitas Lacerda e Jarles Lopes de Medeiros

Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 03
Coordenadores:Polliana de Luna Nunes Barreto e Cícero Edinaldo dos Santos

**EIXO TEMÁTICO 08: Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa Histórica**
Data: 26 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 02
Coordenadores: Carlos Rochester F. de Lima e Luana Barreto de Araújo

**EIXO TEMÁTICO 09: Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores**
Data: 25 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 04
Coordenadores: Evaldo Cavalcante Monteiro e Maíra Maira de Moura

Data: 27 de Setembro de 2016
Local: Casa José de Alencar (UFC) – Sala 04
Coordenadores: Evaldo Cavalcante Monteiro e Maíra Maira de Moura

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 1

## Arte, Pré-História, Paleontologia, Ecologia, Biologia

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A LUA, A ARTISTA E O MUSEU: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Sara Vasconcelos Cruz – IFCE[1]

Gilberto Machado – IFCE[2]

## RESUMO

Pesquisa autobiográfica em formato de memorial acadêmico desenvolvido para a disciplina de Ensino das Artes Visuais no Brasil e tem por objetivo refletir sobre experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, relacionando-as com o ensino das artes na cidade de Fortaleza, principalmente no período compreendido entre as décadas de 1980 e 2010. Pretendemos compreender como as experiências aqui narradas contribuíram para formação como professora de Arte, assim como refletem uma história coletiva, focada na cidade de Fortaleza, mas que também se relaciona com o restante do país.

**Palavras-Chaves**: Memorial acadêmico; Ensino de Artes Visuais; Fortaleza.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação do professor de Arte é, certamente, refletir sobre experiências de vida e histórias individuais que, juntas, contam e constroem uma história coletiva. Quando optamos pelo caminho da Educação? Como optamos por ele? Se pensarmos sobre nossa trajetória até a sala de aula, veremos que são muitas as experiências pessoais que nos levam até lá. Desde os primeiros contatos com Arte até influências de pessoas que admiramos.

O memorial tem se mostrado como excelente recurso para evidenciar essas experiências pessoais e a construção da história coletiva a partir dessas. Respeitando a subjetividade do sujeito que narra, o memorial tem sido usado em diversas pesquisas da área de Educação para esclarecer como tem se dado a formação do professor.

As experiências aqui narradas foram escolhidas pelo seu potencial de esclarecer como se deu minha formação enquanto professora de Artes Visuais na cidade de Fortaleza. Quanto ao conceito de experiência, Bondía (2002) enfatiza a experiência como algo que nos toma, que nos acontece e que tem o corpo como território de passagem.

[1]Graduada em Artes Plásticas (IFCE), especialista em Educação Inclusiva (UECE), mestranda em Artes Visuais(UFPB/UFPE) e graduanda da Licenciatura em Artes Visuais (IFCE). Artista e educadora. Membro do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais. E-mail: nina.vascc@gmail.com

[2]Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008).Coordenador do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais IFCE/CNPq. E-mail: gilmach.ifce@gmail.com

**O memorial, a experiência e o professor**

O memorial é um texto pautado na própria vida de quem escreve de modo que, através do conhecimento da realidade dessa pessoa, é possível acessar a realidade de uma situação coletiva. Sobre a escrita do memorial, Sandra da Câmara e Maria da Conceição Passeggi (s/d.) afirmam que esse gênero textual deve valorizar a subjetividade como prática acadêmica, reconhecendo que o sujeito não é passivo diante do social, mas sim integrado a ele, é parte ativa, determinante. O memorial, segundo as autoras, é um saber organizado, que não tem a função de ilustrar uma época ou período, ainda que permita, por meio dele, que esses sejam reconhecidos.

Quando usado no contexto da Educação, o memorial pode nos dar as bases para discutir a formação dos professores. O memorial acadêmico apresenta, portanto, os caminhos de formação e as experiências pessoais que se revelam cotidianamente na prática pedagógica de nossos educadores. E, no nosso caso, também dos artistas. As experiências escolhidas para essa reflexão pretendem, assim, rever os caminhos que trilhei na minha formação como professora de Artes Visuais, passando desde as experiências da infância até o momento atual, destacando as atividades de formação e inquietações no percurso.

Mas, para essa reflexão, é preciso saber o que caracteriza uma experiência. Sobre ela, Bondía (2002), visitando os significados de "experiência" em diferentes línguas, exalta a experiência como algo que nos passa, que nos acontece ou, como francês, *ce que nous arrive*, que nos chega. A experiência é, portanto, algo que toca sensivelmente quem passa por ela, ou melhor, por quem ela passa. A experiência nos desequilibra e dá sentido ao que somos.

Sobre o sujeito da experiência, segundo o autor, esse se mostra tanto como o espaço onde tem lugar os acontecimentos, quanto como um território sensível de passagem. Bondía define, então, o sujeito da experiência: "[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que faz experiência dele se apodera" (BONDÍA, 2001, p.25). O sujeito da experiência está entregue.

Quando, em 2007, eu terminava o Ensino Médio no, até então, Centro Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (CEFET-CE), minhas experiências com arte eram tão restritas que eu não me imaginava como artista. Minha avó foi meu primeiro contato com a arte, ainda que ela pintasse apenas por *hobby*. Eu nunca tive uma aula de Artes Visuais em toda a minha vivência escolar e, por isso, não poderia apontar um professor ou professora que me levou a seguir esse caminho. Talvez a minha avó entenda que é influência direta para mim, mas talvez não saiba que essa referência ultrapassa nossas vidas e implica em tantas outras. A história que nos é contada na

escola é como um filme distante, do qual sempre parecemos espectadores, nunca agentes ativos, construtores de significados.

Ainda em 2007, optei pela graduação em Tecnologia em Artes Plásticas no até então CEFET – posteriormente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE. Talvez o que tenha me levado a essa escolha tenha sido somente o gosto pelo desenho. Eu tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre o mercado de trabalho da área.

Apesar de formada para ser artista, foi o papel desempenhado como educadora que guiou o restante da minha formação acadêmica. Por muito tempo, acreditei estar numa corda-bamba entre dois papéis. Todavia, em pesquisas recentes e refletindo sobre minhas experiências, me deparei com a possibilidade de uma prática pedagógica baseada em arte. Não era preciso escolher entre um papel ou outro, mas procurar uma forma de uni-los.

Dias (2013) nos chama a atenção para esse papel híbrido do educador em arte. Mais do que isso, ele fala sobre um artista que pesquisa a educação por meio de sua prática. Na Pesquisa Educacional Baseada em Arte, o sentido é encontrado não em respostas finais, mas no caminho trilhado pelo artista educador.

O diálogo com esses autores, os seus olhares sobre o memorial, a experiência e o professor de arte, melhoram o meu olhar sobre minhas próprias vivências e me ajudam a refletir e analisar como essas se relacionam com a história do ensino das artes na minha cidade e no país.

De quantas histórias é formada a minha própria história? Quantos quadros da minha avó eu vi até começar a desenhar? Quantas conversas noite à dentro com meus irmãos eu precisei ter para me entender como artista? Quantas vezes precisei dizer a meus pais e aos outros que não, eu não faria vestibular de novo e que artista é sim profissão? Quantos recadinhos de “tia, eu te amo” eu precisei ganhar até que eu tivesse a certeza que ser professora era o caminho certo? E o que isso tem a ver com a história do Ensino da Arte no Brasil? Em que as minhas próprias experiências podem impactar?

São tantos os questionamentos que podemos trazer à tona quando o assunto é o que nos trouxe até quem somos! Olhar para trás pode nos mostrar o que vem à frente. Mas, principalmente, nos mostra o que e quem está ao lado.

Eu sou mulher, fortalezense, artista, ilustradora e professora de arte. Isso implica que, em algum momento das últimas duas décadas, procurei formações específicas para atuar onde atuo. Implica também que faço parte da “cena” dos artistas de uma cidade específica e de um país. Algumas pessoas viram exposições minhas e talvez eu tenha tocado as histórias delas. Eu faço parte

também das histórias de vida dos meus alunos, assim como, certamente, eles me formaram a professora que sou hoje. É como pensar em uma teia, onde a minha história é apenas um fio, tocado por tantos outros. Mas o toque é uma via de mão-dupla. Quem toca é também tocado.

Uma boa metáfora para essas trocas de experiências é a do calidoscópio, feita pelo professor Gilberto Machado, em sua tese de doutorado (2008). A figura do calidoscópio evoca os fragmentos, as diversas histórias, que compõem uma realidade, ou a percepção dessa. A história é vista como uma versão efêmera de determinados fenômenos em movimento, ou seja, várias experiências formariam a história do ensino das artes plásticas em Fortaleza. Todavia, como lembra o autor, citando Ribeiro (2004), toda explicação é provisória. Por isso o calidoscópio é a imagem dessa história: a cada vez que olhamos, os fragmentos nos mostram uma imagem diferente, formada pelos mesmos fragmentos da imagem anterior e da próxima.

As experiências aqui narradas fazem parte do contexto de uma cidade, de algumas instituições e, portanto, de um espaço e um tempo mais amplo do que possamos imaginar. Elas ajudaram a me formar professora e, assim, causar pequenos abalos nas vidas dos meus alunos e outras pessoas que passaram por mim e que também ajudam a escrever a história do ensino da arte no país.

**A LUA**

"Mas a lua não é amarela!", disse a professora enquanto, rapidamente, pegava a borracha para apagar meu desenho. "É amarela, eu vi!", tentava, inutilmente, argumentar. "Não, é azul." Não, eu nunca tinha visto a lua azul. Mas ali mesmo eu aprendi que, para além do que se vê, existe o que se sabe e o que se deve. Eu *devia* pintar a lua de azul ainda que não a visse assim só porque, se continuasse a pintar de amarelo, a professora não me deixaria terminar o meu desenho.

Nessa época, início dos anos 1990, no que tange especificamente à educação m Fortaleza, foi nessa década que o Telensino3 começou a ser extinto no Ceará e, em 1995, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza publicou a Proposta Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas quais a Arte ainda não estava inclusa como disciplina4.

[3]"Tratava-se de uma proposta para as séries terminais do, então, ensino de 1º grau, assentada em emissões de televisão, complementadas por materiais impressos e pela ação, em sala de aula, do orientador de aprendizagem (OA) polivalente, que deveria conduzir e dinamizar as aulas de todas as disciplinas" In: BODIÃO, Idevaldo da S., **O telensino: que didática é essa?** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_04_02.pdf. Último acesso em: 10 de maio de 2016.

4Informações disponíveis nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, disponíveis em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br /educacao/files/diretrizes_vol_1.pdf. Último acesso: 10 de maio de 2016.

Aliás, é interessante notar que a Arte só veio a tornar-se disciplina obrigatória em 1996, com a LDB 9394/96. No art. 24, parágrafo IV, do capítulo II - Da Educação Básica, na Seção I, sobre as Disposições Gerais, aponta que o ensino da arte deve estar presente na Educação Básica, contudo, "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros 4 componentes curriculares" (BRASIL, 1996). O Art. 26, parágrafo II, destaca que "O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). Por meio dessa lei, a disciplina de Arte deixou de ser uma atividade artística do currículo e passou a fazer parte deste como área de conhecimento.

A partir daí, é possível perceber também o avanço no processo de formação de professores, os surgimentos das licenciaturas pouco menos de uma década depois. Por ser recente, o campo da Arte ainda está em processo de consolidação, situação que nos deixa ainda com poucos profissionais licenciados e muitos professores de outras áreas assumindo as aulas de Arte. Outro fator que contribui para essa situação, é que a criação de cursos de licenciatura na área de Artes, com exceção da Música, ser fato recente.

O espectro "arte é fácil, qualquer um faz" ainda ronda a educação no Brasil. Não há um currículo comum e são poucas as escolas que oferecem a disciplina em todas as séries. Esse não é um dado baseado em pesquisas específicas, ainda que essas existam, mas é principalmente experenciado. Tanto a professora do jardim de infância que me disse qual a cor que eu *deveria* pintar a lua, como a colega de trabalho formada em Pedagogia e que entrega cópias de obras de arte para os alunos colorirem, nos revelam o grande desafio que temos para a Arte Educação no Brasil: é preciso que formemos nossos próprios professores e, para além disso, é preciso que eles saibam defender seu território.

É importante destacar, todavia, que os primeiros cursos de Artes Visuais que surgiram em Fortaleza não tinham por finalidade formar professores de arte. Os cursos eram, na verdade, espaços de formação em arte, para quem tinha pretensões de ser artista. Foi assim que começaram o bacharelado em Artes Plásticas da então Faculdade Gama Filho (2000) e o Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas do então Cefet-CE (2001).

**A ARTISTA**

Meus primeiros contatos com arte foram muito informais. Minha avó materna, Teresinha, deve ter sido meu primeiro exemplo de artista. Eu passava as manhãs na casa dela, onde tinham vários quadros expostos. Eu lembro que achava os quadros lindos e ficava tentando desenhar tão bem quanto. Eu cheguei a fazer alguns cursos pontuais de artes com o objetivo de me aperfeiçoar, onde aprendíamos desenho por cópias.

Sobre esse tipo de curso livre é importante destacar que o ensino de Arte em Fortaleza, visando a formação do artista, ou seja, a produção de objetos e o estudo das técnicas, teve início nesses cursos. Como exalta Paula (2009, p.53), "não fugindo à regra geral do que acontecia em outras regiões brasileiras, [o ensino de arte] era praticado em ateliês dos artistas, de forma sistemática ou na informalidade", antes mesmo da implementação da Arte como disciplina nas escolas.

No meu primeiro dia de aula na faculdade, eu estava na aula de História da Arte I, com o professor Herbert Rolim, quando ele passou um texto e umas imagens da performance *Pancake*, de Márcia X[5]. Não consegui esconder o meu desgosto! Eu vinha de cursos voltados para técnica perfeita e impecável, não conseguia me convencer que estudaria *aquele* tipo de arte. Nas primeiras semanas de aula, assistimos ainda algumas defesas de Trabalho de Conclusão de Curso das turmas anteriores. Uma das alunas, pintava órgãos humanos em batas de hospital com o próprio sangue; outra, recolhia isopor na rua e colocava objetos afetivos em cima. Essas experiências acabaram por expandir meus horizontes e me mostrar que a Arte Contemporânea poderia ser um campo muito rico. Foi apenas na graduação que comecei a frequentar os centros culturais da cidade, principalmente sob indicação do professor Herbert. O que também contribuiu bastante para minha formação como artista.

Eu pertencia à penúltima turma do curso, que viria a ser transformado, em 2008, na Licenciatura em Artes Visuais. Se a demanda de trabalho especificamente para Tecnologia em Artes Plásticas era escassa, o estado precisava com urgência de professores de arte capacitados para assumir a disciplina que, por lei (LDB 9394/96), deveria estar presente em todos os níveis da educação básica.

[5] A performance *Pancake*, de Márcia X, foi realizada na instalação "Orlândia, ocupação de uma casa em obras", em maio de 2001. Em pé, a artista abre latas de leite condensado com uma marreta pequena e um ponteiro; em seguida, derrama o leite condensado sobre a cabeça e o corpo. Ao todo, são 10 latas do doce. Por fim, Márcia X, abre um pacote de confeitos coloridos e coloca o conteúdo em uma peneira, que agita acima da cabeça. Fonte: < http://marciax.art.br/mxObra.asp?sMenu=2&sObra=1 > Último acesso em 06 de agosto de 2016.

Mas não foi na sala de aula do ensino formal que primeiro me deparei com o papel de educadora, mas sim no museu. Em 2009, comecei um estágio no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC)6 que viria a ser a primeira experiência como educadora e que me mostraria um espaço da Arte Educação em que seguiria como pesquisadora.

**O MUSEU**

Entre os anos de 2009 e 2011, estagiei no CDMAC, mais precisamente nos dois museus do centro, o Museu da Cultura Cearense (MCC) – na época, Memorial da Cultura Cearense – e o Museu de Arte Contemporânea (MAC). Fui contratada como educadora do projeto de acessibilidade do Dragão, pois precisavam de alguém que falasse Libras – Língua Brasileira de Sinais. Durante esse tempo, acompanhei e participei das ações do Projeto Acesso no Dragão, que buscava promover não só a acessibilidade física do CDMAC, como a inclusão de pessoas com deficiência nas mediações dos museus do Centro. Tanto a formação oferecida pelo Projeto, como o contato com pessoas com deficiência fez com que despertasse minha curiosidade para a mediação para esses grupos.

Quando, em 2012, entrei no curso de Especialização em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará (UECE), procurei pensar minha prática enquanto educadora de museus e discutir essas instituições como espaços da Educação Inclusiva. Para tanto, escolhi o Sobrado Dr. José Lourenço, outro centro cultural de Fortaleza, mantido pelo Governo do Estado do Ceará, no intuito de desenvolver um material multissensorial de apoio aos mediadores do espaço. Foi quando desenvolvi, junto aos educadores do Sobrado, a chamada "Mala dos Sentidos" (CRUZ, 2013), que consistia num material lúdico cuja proposta era que a obra fosse explorada pelos demais sentidos além da visão e que a mala pudesse ser trabalhada com grupos formados tanto por pessoas com deficiência como sem deficiência.

Na época, estava em cartaz a exposição *Caminhos e Percursos* (2012), que fazia uma retrospectiva da obra do artista cearense Hélio Rola. Para relacionarmos as obras de Hélio Rola com os objetos da Mala dos Sentidos, abordamos a sinestesia como elemento recorrente no trabalho do

[6] O CDMAC é um centro cultural de Fortaleza que abriga diversas atrações, como teatro, museus, galeria, cinemas e outros instrumentos de cultura. Inaugurado em abril de 1999, o CDMAC foi idealizado por Paulo Linhares, até então, secretário da Cultura do Ceará e atual presidente do Instituto Dragão do Mar, órgão que gere o CDMAC e outros espaços culturais a ele associados, como o Porto Iracema das Artes e o Centro Cultural Bom Jardim, ambos em Fortaleza. A arquitetura do espaço foi concebida pelos arquitetos Fausto Nilo e Delberg Ponce de Leon. O nome "Dragão do Mar" é uma homenagem a Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde, jangadeiro que deflagrou a greve da categoria em prol da luta abolicionista, em 1881. Informações disponíveis em: < http://www.dragaodomar.org.br/espacos.php?pg=instituicao >. Último acesso em 10 de maio de 2016.

artista, pois esse é conhecido por questionar bastante a poluição sonora e visual na cidade de Fortaleza, colocando em suas pinturas e colagens elementos como aviões e carros. Nossa mala trazia brinquedos populares como miniaturas dos meios de transporte, barquinhos de papel, lupas, caixas de som com gravações de ruídos e uma reprodução em feltro da série *Charada*, além de outros materiais.

Escolhemos os materiais para que pudéssemos trabalhar de diversos modos com eles, sem regras, ampliando as possibilidades de cada objeto como mediador da experiência estética de cada público. Visto que não era nossa intenção criar regras de uso, jogos, mas sim proposições educativas que pudessem acontecer de acordo com cada mediação, partindo da necessidade do grupo visitante.

A mediação proposta com a Mala dos Sentidos permitiu que tanto eu como os educadores do Sobrado nos aproximássemos do público por meio de atividades lúdicas e criando diálogos com as obras expostas. As atividades foram propostas durante a mediação ou no seu início, o que nos mostrou ser bastante positivo, pois as crianças mostraram-se mais atentas no restante da visita, conforme observaram alguns educadores.

Os educadores do Sobrado, na época, eram estagiários de nível médio, vindos de escolas profissionalizantes do estado, onde cursavam Turismo. Não tinham qualquer formação para desempenhar sua função além daquela que ofereci, voluntariamente, como parte da minha pesquisa. Foram selecionados pela Secretaria de Cultura do Ceará (Secult) e enviados para os museus regidos por essa, como o Sobrado e o Museu do Ceará.

Todavia, essa ausência de formação específica para educadores de museus não é particularidade do Ceará. Quando, em 2010, entrei na Rede de Educadores de Museus do Ceará7, REM-CE, um dos pontos muito debatidos nas reuniões era a formação para os educadores. Ainda que não haja um curso comum, é preocupante que os educadores sejam colocados nesse papel sem que haja qualquer preparação. Além disso, os educadores, de nível médio ou superior, só são contratados em regime de estágio. A rotatividade, própria do estágio (que tem duração máxima de dois anos), junto à falta de formação específica, acaba por gerar descrédito quanto à função de educador, que não tem a oportunidade de ser efetivado ou valorizado em sua função. As formações

[7] A Rede de Educadores em Museus do Ceará REM-CE é uma rede, presencial e virtual, de trocas de experiências e de informações, objetivando o fomento da reflexão sobre educação em museus e outros espaços culturais e da formação e atuação política dos seus profissionais. Informações disponíveis em: http://rem-ce.blogspot.com.br/. Último acesso em: 10 de maio de 2016.

em cursos livres por organizações como a REM, presente em diversos estados do Brasil, e outras oferecidas por museus e pesquisadores, tendem a amenizar um pouco essa situação.

Em 2012, o Sobrado recebia alunos de Ensino Médio. Em 2013, passou a receber estagiários universitários, advindos principalmente dos cursos de História e Artes. Mas hoje, em 2016, ele não tem sequer um educador em seu quadro de funcionários. Se é tão urgente formar nossos professores de arte, é também formar nossos educadores, pois só assim podemos reconhecer o museu enquanto espaço de ensino.

## SER PROFESSOR, SER ARTISTA EM FORTALEZA

A formação do professor de Arte em Fortaleza, como visto anteriormente, tem uma história recente e muito marcada pelos cursos livres, destinados à formação do artista. Em sua pesquisa de doutorado, o professor Gilberto Machado (2008) trouxe à tona a formação de artistas na cidade desde a década de 1940, quando foi criada a Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP), em 27 de agosto de 1944. A SCAP oferecia o Curso Livre de Desenho e Pintura para interessados nas artes plásticas, visando uma formação técnica na área. Em agosto de 1953, o curso livre deu lugar à Escola de Belas Artes da SCAP. De lá para cá, surgiram ainda vários cursos livres de desenho pela cidade.

Outro destaque para o campo da Arte foi a inauguração de instituições culturais pela cidade que expunham a produção dos artistas locais e conseguiam, aos poucos, colocar Fortaleza no cenário nacional das artes. Destaco então a criação do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC), em 1961; o CDMAC, em 1999; e o Sobrado Dr. José Lourenço, em 2006. As instituições culturais marcam não só a carreira dos artistas locais, como um novo momento no ensino da Arte em Fortaleza. Além da sala de aula, era preciso preparar os educadores dessas instituições, inseridas no campo da educação não formal. Foi nesse campo, como dito, que iniciei minha trajetória na Educação.

Mas quem forma esses educadores e os professores? E quem forma o artista? Em 2001, o Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas do CEFET-CE abria as portas para a formação de artistas (PAULA, 2009). Muito voltado para a técnica, o curso não oferecia disciplinas que visassem a formação do professor de Arte. Somente em 2008, com a primeira turma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV), o IFCE pôde oferecer uma formação adequada para professores de Arte.

## A LICENCIATURA

O ensino de artes no IFCE iniciou-se em 1985, quando esse ainda era Escola Técnica Federal do Ceará, através de um projeto de Arte-Educação idealizado pela Professora Lourdes Macena (MACHADO, 2008). O projeto contava com estudantes voluntários que davam oficinas de desenho e pintura para alunos do nível técnico. Consolidado em 1991, com o ingresso de professores especializados na área de Artes, o projeto tinha a preocupação de firmar a Educação Artística como melhoria da educação escolar oferecida na instituição. A disciplina Educação Artística era obrigatória para alunos do primeiro período da instituição. Atualmente, a disciplina é denominada Artes e faz parte do núcleo comum dos cursos técnicos integrados oferecidos pelo IFCE.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais foi criado em 2008, muito recentemente, para suprir a demanda urgente do estado do Ceará: a falta de professores com formação específica em Artes que pudessem lecionar a disciplina na Educação Básica. O CLAV veio 12 anos depois da LDB nº9394/96. Alguém deveria assumir a disciplina de Arte nas escolas, mas, na falta de professores especializados, as instituições recorriam aos profissionais que tinham afinidade com o assunto. Eu, quando assumi a sala de aula, no início do ano de 2012 era um desses profissionais com "afinidade": tinha formação em Artes, mas não uma licenciatura; ou seja, legalmente, era artista, não professora.

É claro que, na ausência de formação específica para a sala de aula, me deparei com inúmeras dificuldades no primeiro ano como professora! Eu já tinha a experiência como educadora de museus – estágio realizado no CDMAC no período de 2009 a 2011 –, mas as particularidades da escola eram completamente diferentes da realidade do museu. Foi uma série de dificuldades que me levaram a procurar uma formação específica para professora de Artes. Pedi o reingresso no CLAV como graduada em 2012 e onde continuo como aluna.

Em 2015, ingressei para o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV – UFPB/UFPE), onde continuo cursando o mestrado, na linha de pesquisa de Ensino das Artes Visuais.

## CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre minha formação acadêmica e profissional me levou a pensar em como minhas vivências pessoais fazem parte da história do ensino das Artes Visuais na cidade de

Fortaleza. Além disso, pude perceber também que eu mesma, produzindo esse trabalho e outras pesquisas, tenho contribuído, mesmo que minimamente, nas transformações que essa área vem sofrendo nos últimos anos.

Em 2007, entrei no curso de Tecnologia em Artes Plásticas, tendo uma formação muito voltada para a técnica. O curso, como disse, não tinha um mercado específico e deixava no ar uma pergunta intrigante: como se forma um artista? Ou melhor, é possível formar um artista? Tanto a formação de artistas como o ensino da Arte nas escolas exigem um professor com formação na área, que entenda as particularidades dessa e possa conduzir um processo de formação de modo mais qualitativo.

Se, durante o período escolar, não tive aulas de artes, hoje, quatro anos depois do meu primeiro dia como professora de arte, já tive a oportunidade de lecionar para mais de mil alunos, entre escolas das redes pública e privada, em todas as séries da educação básica. Esse trabalho contribuiu então para que eu pudesse tanto perceber, como expor a minha contribuição para a história do ensino da arte na cidade de Fortaleza. As minhas vivências pessoais relacionam-se com uma história coletiva, deixo, então, de me ver apenas como espectadora da história e passo a me perceber agente.

A licenciatura abriu portas para outras perspectivas profissionais e me mostrou caminhos possíveis que unem o fazer artístico e a educação. No momento, tenho o desafio pessoal de pensar minha prática na educação por um viés artístico e minha criação artística com possíveis usos educativos. Tudo isso, sem dúvida, só vem enriquecendo minhas pesquisas e contribuindo para a área. Ser professora de Artes e ser artista (além de pesquisadora) é um desafio constante de fazer da sua vida a sua prática educativa e artística.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Lei Federal nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1996.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

CRUZ, Sara Vasconcelos. **Mala dos Sentidos:** mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço.Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

DIAS, Belidson. A/R/Tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson. e IRWIN, Rita. L. (orgs.), **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia.Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópio:** experiências de artistas professores como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição.; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. **O Gênero memorial acadêmico no Brasil:** concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. (s/d.)

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paulo Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr., 2011. Disponível em: . Acesso em 14 Jun. 2014.

PAULA, Francisco Sebastião de. **Concepções e práticas de História da Arte dos professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

RIBEIRO, Maria Luiza S História das Políticas Educacionais. LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas : Autores Associados / HISTEDBR, 2004.

# EXPLORANDO A PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS COM LAMBE EM FORTALEZA – CE

Rogeane de Oliveira Moreira[8]

Gilberto Andrade Machado[9]

## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido durante a Disciplina de Estudos da Paisagem, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, em 2015/II. Enfatiza a segunda fase da disciplina; uma experiência prática que se deu a partir da confecção e colagem de lambes, a elaboração de um vídeo documental dessas ações e a imersão teórica no tema paisagem urbana, com textos de Castilhos (2009), Bulhões (2009), Fialho (2006) e Peixoto (2006). Discute-se o conceito de paisagem, enquanto acúmulo de tempos, com bases geográficas e visuais. Definir paisagem como; uma porção visível do espaço não supre a totalidade de sua representação, que vai muito além do visível. Influi sobre a percepção da paisagem, os demais sentidos; olfato, audição, paladar e tato. A paisagem ultrapassa a descrição do panorama, que evidencia mais um modo de captar a imagem do espaço do que de representa-lo. Habituamo-nos a descrições de uma imagem única, ampla e que comportava às vezes uma cidade inteira, como as paisagens renascentistas (Bulhões, 2009). Mas, a paisagem também se encontra no micro, em detalhes; como o semáforo de uma grande avenida ou a estátua de uma praça histórica.

Tanto as pinturas de paisagens como as fotografias dos cartões postais do século XIX, tão populares após a invenção do daguerreótipo10, são representações da paisagem, mas não a paisagem em si. Sobre o olhar e os demais sentidos que nos permitem identificar uma paisagem ou ainda nos conectarmos afetivamente com ela, reside a subjetividade.

O lambe é basicamente um cartaz de papel colado com cola, geralmente em muros e postes. Desde o século XIX já era usado para a publicidade, divulgação e comunicação. É comum em Fortaleza os lambes para divulgação de atos políticos, festas, shows de forró, serviços dos mais diversos, inclusive consultas a videntes e cartomantes. Alguns artistas têm aproveitado dessa técnica, para intervir na cidade de forma artística. Para esta análise, nos debruçaremos sobre o

[8] Autora: Rogeane de Oliveira Moreira, Licenciando em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE – Campus Fortaleza (3º semestre). E-mail: rogeaneoliveira@yahoo.com.br

[9] Coautor: Gilberto de Andrade Machado, Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE, lecionando no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordenador do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais. E-mail:gilmach.ifce@gmail.com

[10] Segundo o dicionário, Daguerreótipo é uma das primeiras formas de reprodução fotográfica, criada por Louis J. M. Daguerre. Verbete encontrado no site http://www.dicio.com.br/daguerreotipo/ capturado em 27/07/16 às 14:35 horas.

conceito de ‘paisagem contemporânea’, nos colocando como agentes modificadores (ou acumuladores) da paisagem e ao mesmo tempo agentes passivos, receptores de um fluxo diário, criado por outros modificadores.

## NARRATIVAS COMPARTILHADAS

Para Rey(2002) no que concerne a arte contemporânea, não existe um corpo teórico nem regras universais que possam definir uma conduta previamente estabelecida. O artista contemporâneo ao encarar o desafio de inventar uma obra, inventa seu próprio modo de fazê-la. Portanto, a pesquisa em artes visuais implica num trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos são extraídos dos procedimentos e devolvidos a novas ações que se alinham e se reorganizam ao mesmo tempo.

O corpo teórico se constrói na interlocução com o ambiente, com outros artistas, com outras poéticas. Esse diálogo produz estratégias como a organização de diários de campo ou cadernos de artista, onde se conservam ideias, garatujas, esquemas gráficos, ensaios pictóricos etc. Algumas ferramentas teóricas como os conceitos da História da Arte, Filosofia, Sociologia vão sendo aos poucos iluminados pelas experiências estéticas do cotidiano e pelas tentativas de redigir pequenos textos sobre essas experiências. Buscou-se durante as fases que permearam as atividades da disciplina, uma reflexão sobre o fazer artístico, aliando poética e estética.

Para o desenvolvimento de um livro ilustrado, entrevistei um colega de classe, colhendo informações sobre o seu percurso de casa até a faculdade. O registro oral transformou-se em registro escrito. A partir do registro escrito, busquei um distanciamento da descrição espacial em busca de uma narrativa poética. A partir da narração desenvolvi dez imagens, que funcionavam como registros imagéticos do texto. O enfoque que escolhi nessa fase do trabalho foi a incorporação de uma *persona*, uma personagem inventada e vivida por mim. Decidi então me colocar dentro do percurso dela, encontrar nele, pontos e imagens que vivessem dentro do meu referencial geográfico e emotivo. Confirmava a mim mesma como agente modificadora do espaço, e ao mesmo tempo modificada por ele.

Percorrer o trajeto do outro é encontrar-se nele. Descrever o trajeto do outro até ele tornasse seu. E sendo seu, ele já não pertence ao outro, nem a você. O momento de entrevistar o colega e ser entrevistado por ele funcionou como gatilho precursor do trabalho, que disparou a criação de uma obra autônoma. A criação de uma personagem que vive as experiências e transita pelas rotas imaginárias de uma capital Solar, outrora chamada Fortaleza. Da criação de um ‘livro ilustrado’ a

produção dos lambes, elaborei imagens oníricas, fragmentadas e surreais que mapeiam a cidade, como um marco físico do trajeto do outro.

Para responder a primeira questão levantada em sala, ainda no primeiro dia de aula - o que é paisagem?-, as respostas visuais foram múltiplas, e o primeiro portfólio agregou vários suportes para organiza-las, como um conjunto de intervenções em fotos capturadas da internet, procedimentos pictóricos, notas de aula, desenhos e algumas aquarelas (Vide fig.1). O portfólio se organizava como a documentação disponível de um processo em movimento.

A instauração do conceito de paisagem se mantinha como um objeto em trânsito que às vezes podia ser representado, outras vezes extremamente sensorial e abstrato. Entretanto, era nesse vai e vem de subjetividades compartilhadas nos seminários, conduzidos pelos alunos e mediado pelo professor que o pensamento visual ganhava mais significado e autonomia. As leituras de Nelson Brissac Peixoto (2002) sobre paisagem urbana cumpriam sua função esclarecedora e também perturbadora.

Fig. 1 – Cartografia do Percurso

MOREIRA. R. O. Cartografia do percurso, 2016, arquivo pessoal.

## AS PAISAGENS CONTEMPORÂNEAS

Em geral, o verbete paisagem na maioria dos dicionários é descrito como; s.f. Extensão de território que se abrange num lance de vista; panorama, vista. Desenho, quadro que representa uma cena campestre.11 Esse conceito prepondera durante muito tempo em nós. Poucas vezes atribuímos a paisagem do presente como o resultado de transformações decorrentes do tempo sobre um espaço, não apenas nos aspectos físicos, mas atribuindo a ele novos significados.

Na última década, Fortaleza tem sido palco de várias intervenções urbanas para melhorar a mobilidade e a circulação do trânsito, como viadutos, túneis, rotatórias, ciclo-faixas etc. Os bairros das periferias transformaram-se em corredores para acessar rodovias em direção as praias ou serras. Já não temos vazios territoriais, estamos conurbados. As imagens sobre esses territórios, ainda que elaboradas com tecnologias como os *drones*[12], têm outras funções, digamos menos artísticas. Logo a atual representação artística da paisagem, não se limita apenas a quadros, vivemos o período pós-fotográfico.

A paisagem campestre está cada dia mais distante da cidade. Sobre os montes foram construídos prédios e os descampados onde descansavam os animais, hoje é a praça, onde descansam as pessoas. Para Maria Amélia Bulhões:

> Abordar a paisagem, hoje, impõe alguns desafios decorrentes de sua própria tradição enquanto categoria de arte oriunda do século XIX. Mesmo desenvolvendo-se a partir de observações diretas da natureza, ela sempre foi fruto da subjetividade e, como tal, requer um processamento que passa pelas experiências pessoais do artista: um processo que pode iniciar no pensamento (memória) ou na natureza (fotografia), mas cujo resultado é sempre uma reelaboração, que pressupõe uma apropriação e uma reconstrução. (Bulhões, 2009, p.13)

A paisagem passa por modificações e o conceito aqui apresentado, de 'paisagens contemporâneas' faz referência não apenas ao espaço físico, mas também aos agentes modificadores do mesmo. Somos contemporâneos não apenas uns dos outros em determinada época, mas também da paisagem de uma época. Isso nos é ainda mais compreensível, quando em posse de fotografias antigas, percebemos as diferenças temporais entre uma paisagem e outra. Os moradores de um bairro que vivessem nele a 40 ou 60 anos, perceberiam ao passar dos anos as mudanças físicas vivenciadas pela paisagem.

---

[11] Verbete encontrado no site: http://www.dicionarioinformal.com.br/paisagem/ Capturado em 26 de Março de 2016. Verbete encontrado no site: http://www.dicio.com.br/paisagem/ capturado em 27 de Junho de 2016. Verbete encontrado no site: http://www.dicionarioweb.com.br/paisagem/ capturado em 27 de Junho de 2016.

[12] Drone é uma palavra inglesa, que na tradução literal para o português significa zangão, e que é usada para referir-se a aeronaves não tripuladas, normalmente comandadas por controle remoto. Maiores detalhes no site: http://www.significados.com.br/drone/ capturado em 27/07/2016 às 15:05 horas.

Quem modifica a paisagem? Agora nos debruçaremos sobre os modificadores do espaço, retornaremos a um termo usado anteriormente, classificando-os em agentes modificadores (ou acumuladores) e agentes passivos. Somos os principais modificadores do espaço; destruímos, construímos, restauramos. A paisagem modifica-se ordenada ou desordenadamente.

A capital do nosso país, Brasília foi um grandioso projeto, idealizado durante o governo de Juscelino Kubitschek, no seu tão falado 'plano de metas'. Foi totalmente planejada, para sitiar o Distrito Federal. Construiu-se uma cidade inteira, do zero, no interior do país. Neste período, pessoas de diversas regiões do país, sendo grandiosa parcela das regiões Norte e Nordeste, mudaram-se para Brasília. A nova cidade, um campo de oportunidades, diziam os jornais. Com o passar dos anos e a expansão geográfica da cidade, surgiu a região metropolitana, denominada; Região integrada de desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno. E as cidades que compõem essa região, diferentemente de Brasília, não tiveram mapa inicial e projeto arquitetônico. Formaram-se desordenadamente para abrigar uma parcela da população que não tinha condições financeiras de viver na Capital. (QUEIROZ, 2006)

A partir da compreensão dos agentes modificadores, é preciso explicar o uso do termo 'acumuladores'. Essa palavra dialoga diretamente com a ação dos lambes. É preciso ressaltar, que o termo aqui não é usado no sentido patológico (acumulação compulsiva), nos distanciemos da psicologia e entendamos a palavra acumulador para além do seu significado (aquele que acumula). Quando saímos pelas ruas de Fortaleza com lambes, cola e pinceis na mão, não tínhamos um trajeto pré-definido a seguir, nem mesmo havíamos selecionado os espaços onde colaríamos os lambes.

A cartografia ficcional que criamos para nossas personagens, não precisaria necessariamente, referir-se há um espaço físico real. Os critérios de escolha para os locais selecionados foram os mais diversos, e cada dupla ou trio responsabilizou-se por selecionar o espaço que receberia o seu lambe, ainda que houvesse sugestões dos outros membros da equipe. Como critério de escolha para a colagem dos meus lambes, decidi que os espaços deveriam estar próximos a cruzamentos. Colei-os em postes de iluminação e caixas de energia. Em todos os espaços em que colei os lambes haviam outros pregados anteriormente, eram anúncios de cartomantes, e em alguns abaixo das divulgações, havia pichações. (Vide fig. 2)

Os meus lambes foram novas parcelas de imagens, superpostas sobre parcelas anteriores, do acúmulo da paisagem urbana. Somos acumuladores e também agentes modificadores, pois o acúmulo é uma forma de agir sobre o espaço, e dialogar com ele. E ao mesmo tempo em que somos ativos nas modificações ocorridas no espaço, também somos passíveis as modificações de outros.

Há nas produções de arte urbana o termo ‘atropelamento’, quando alguém realiza uma produção sobre a de outro. Por exemplo, colar um lambe sobre uma pichação, ou grafitar por cima de outro grafite. A ação é condenada por muitos, e taxada como ‘falta de respeito ao trabalho do outro’. Mas se compreendermos a rua como um espaço coletivo, e a paisagem como acúmulo de tempos, entenderemos que ‘atropelar’ é uma característica própria do espaço urbano. Não cabendo aqui, juízos de valor, sobre o que é correto ou não. Apenas uma reflexão sobre, ao que as obras estão submetidas, quando tem os muros como expositor.

Fig. 2- Registro da Ação

PINHEIRO, C. A.,2016, Arquivo pessoal do autor.

A paisagem que vivenciamos agora é única neste tempo. As paisagens contemporâneas são o reflexo do acúmulo de tempos. São também memória e nostalgia. Mantem-se num fluxo constante de modificações com épocas que coabitam no mesmo espaço. Os vitrais das igrejas góticas ainda evaporam enquanto mais um prédio é construído. A praça centenária é reformada enquanto ocorre a inauguração de uma loja de eletrodomésticos. O espaço é memória e fluxo.

## UM OLHAR CONTEMPORÂNEO

Para Peixoto (2009) a velocidade da vida contemporânea, a aceleração dos deslocamentos, faz nosso olhar desfilar sobre as coisas de forma rápida, o olhar contemporâneo não tem mais tempo. Enquanto estudante de Artes Visuais e artista, as questões aportadas pelo autor, me fazem refletir sobre ‘a perda do olhar’. Diz-se ser essa ‘cegueira’ um fenômeno da contemporaneidade.

Perdemos muito da nossa capacidade contemplativa com o excesso de informações a qual somos expostos diariamente. Ter mais opções não nos faz ver melhor, ou ainda, será que temos opção? Quando vamos a um museu ou cinema, por exemplo, escolhemos as imagens que queremos ver, mas escolhemos dentro das opções selecionadas por outros. Vemos nos filmes a seleção de paisagens feitas pelo diretor, de *close-ups* a panorâmicas, ângulos diversos são jogados na tela. No museu vejo a seleção de imagens feitas pelo curador da exposição, dentro de um arsenal de artistas. Mas ainda assim, parte de mim a escolha de contemplar tais obras. Já as paisagens urbanas com suas intervenções e acúmulos, não são selecionáveis. Não escolhemos ver ou não. Ainda que possamos escolher por onde andar ou para o que olhar, não temos controle. Apenas participamos do fluxo social, irremediavelmente, também atuamos como agentes modificadores.

Mas há nas paisagens um acúmulo de informações difusas, o que faz com que boa parte dessas informações, passem por nós, sem que as percebamos. É a tal 'cegueira' iminente a qual estamos expostos.

> A metrópole é o paradigma da saturação. Contemplá-la leva à cegueira. Um olhar que não pode mais ver, colado contra o muro, deslocando-se pela sua superfície, submerso em seus despojos. Visão sem olhar, tátil, ocupada com os materiais, debatendo-se com o peso e a inércia das coisas. Olhos que não veem. (Peixoto, 2009, p. 175)

É possível afirmar que os lambes que expomos pela cidade, aglutinam-se a esse amontoado de informações já mencionadas. Quando colado ao muro, passa a ser uma contribuição do agente ao espaço. Não sabemos como essa contribuição será recebida pelos outros e fundida a paisagem. Um dos lambes que colei, foi retirado no dia seguinte. Ele se encontrava a vista do percurso que faço diariamente até a faculdade. Meu olhar o procurava, assim como procurava os outros lambes. Como se desejasse acompanhar de longe o desenvolvimento da intervenção. Mas ele não estava mais lá. Alguém o retirou. Logo, alguém o enxergou no amontoado de concreto do meio urbano. E incomodado, ou não, o retirou do poste. As produções artísticas espalhadas pela cidade estão expostas a isso.

Diante das reflexões aqui expostas, nos questionamos, como essa 'cegueira' influi sobre a produção de arte urbana. Como retardar o fluxo? Desacelerar o tempo? Afinal, depois de colados, os lambes são acúmulo. Dentre os milhares de pessoas que passaram, talvez apenas algumas, pararam para observá-los. Outras, ainda que em movimento, sobre seus veículos, poderão olhar por alguns segundos a nossa produção. Não é possível dimensionar quantas e quais pessoas foram atingidas pela ação. Mas no ato da colagem, enquanto espalhávamos cola e implorávamos para que o vento nos deixasse colar os papéis, algumas pessoas paravam e olhavam. Um senhor simpático, sentado na porta de sua casa nos emprestou uma tesoura. Os passageiros do ônibus parado no sinal

nos observaram, um deles sorriu. Houve também os olhares desconfiados e os gritos de apoio ou desaprovação dos que seguiam apressados pelo trânsito. Poderíamos dizer que durante a colagem, nesses pequenos atos, o tempo desacelerou.

## O ESPAÇO DO EFÊMERO

O efêmero ressoa como a tecla insistente de um piano, nas produções de arte urbana. Quando colamos os lambes pela cidade, já sabíamos que eles estariam expostos a tudo, desde a ação da chuva e sol a retirada ou sobreposição. Exercita-se o desapego. Compreendendo a cidade como uma paisagem em eterno estado de trânsito. Como um reflexo da sociedade que a constrói, destrói e modifica. Como organismo vivo, que registra em si, rastros temporais, fenomenológicos e sociais. A cidade como espaço do transitório, cíclico e efêmero.

Na contemporaneidade, o paradigma da obra de arte eterna e do museu como único espaço de exposição e contemplação é confrontado, por produções pulsantes, que pulverizam o espaço urbano. “A obra de arte é o instante em que está se fazendo”. 13

Os artistas renascentistas criaram obras para a posterioridade. Buscavam na elaboração de seus trabalhos, materiais resistentes e duráveis. Por volta de 1454 surgem os primeiros cartazes, produzidos por Saint-Flour.14 Durante o impressionismo, Toulouse-Lautrec assinou a produção de diversos cartazes de divulgação de espetáculos, das noites parisienses, fazendo a arte publicitária torna-se popular. Cabe ressaltar que durante muitos anos, a arte teve função publicitária, de propagação de mensagens. Ainda propaga-se mensagens, das mais diversas.

A paisagem urbana contemporânea instaura-se como espaço do democrático. Muitos artistas veem o retorno às ruas, como uma ação política. Sobre isso os artistas Otavio e Gustavo Pandolfo, mais conhecidos como, os gêmeos grafiteiros, afirmam: “se você não usar a cidade, ela vai te usar”15 ampliando as discussões sobre as manifestações artísticas no espaço urbano para além dos grafismos, propondo atitudes educativas.

[13] Fala de Luiz Maia, transcrita do vídeo “Lambe-Lambe – A arte e a poesia de Luiz Maia”. Acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=1Dn8xo4D_Uk no dia 06/05/2016 às 14:14 horas.

[14] Atribui-se a Saint-Flour o primeiro cartaz conhecido, de 1454, feito em manuscrito, sem imagens. Fonte http://historiadocartaz.weebly.com/origens.html acessado em 27/07/16 às 15:32 horas.

[15] Fala transcrita do vídeo “Os gêmeos// Grafiteiros// The Twins// Graffiti”. Acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=-XLrae8FcP8 no dia 07/05/2016 às 9:45 horas.

## UM RETORNO AOS CONCEITOS

Na primeira fase da disciplina estudamos conceitos de paisagens, cujos teóricos já foram citados anteriormente. Mapeamos o trajeto do outro, selecionando paisagens e fizemos recortes nas mesmas. Posteriormente as representamos figurativamente, usando aquarela. Percebo que a disciplina estudos da paisagem vai muito além da percepção e criação figurativa do espaço. Buscou-se compreender o que é paisagem e, para que tal compreensão existisse foi importante compreender também o espaço de forma cartográfica.

Considerados como documentos científicos, os mapas são vistos e supostos como objetivos e neutros. Já quando tomados como objetos estéticos, eles são conformados por várias escolhas formais, incorporando, assim, valores culturais e crenças políticas ao figurarem e reconfigurarem o espaço. E isto porque a arte e a cartografia inventam os espaços e constroem o mundo e seus lugares. Ou seja: interpretam, à sua maneira, o espaço. (Fialho, 2006, p.1-2)

A compreensão cartográfica foi primordial para o desenvolvimento da segunda fase do projeto. A confecção e colagem dos lambes nos fez dialogar com o espaço urbano, interferindo diretamente na paisagem. A pergunta feita no primeiro dia de aula, ainda ressoa em nós, afinal o que seria paisagem? Paisagem pode ser tudo o que nosso olhar alcança e o que ele não alcança também, paisagem é ver não apenas com os olhos. Pode ser terra firme, mas também memória e tudo o que se encontra entre um e o outro em contínuo transe. Conservo esse conceito como síntese.

Se pudermos concluir algo ao longo desse estudo, é que a paisagem não é apenas visual. É sonora, olfativa, sensitiva. E acima de tudo, é uma construção coletiva, não apenas física, mas também de sentido. A paisagem contemporânea é o espaço que vivencio agora. E sobre esse espaço contemporâneo, descansa o passado.

## REFERÊNCIAS

BULHÕES, Maria Amélia. Experimentos em territórios digitais e paisagens interativas. Porto Arte (UFRGS), v. 16, p. 15-25, 2009.

COELHO, L. C. A paisagem na fotografia, os rastros da memória nas imagens. In: XIII ENANPUR Encontro Nacional da Anpur, 2009, Florianópolis. XIV Encontro Nacional da ANPUR, 2009.

FIALHO, Daniela M. Arte e Cartografia. In: I Seminário Arte e Cidade, 2006, Salvador. I Seminário Arte e Cidade, 2006.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Paisagens Urbanas. 4. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. 436 p.

QUEIROZ, E. P. . A migração intrametropolitana no Distrito Federal e Entorno: o consequente fluxo pendular e o uso dos equipamentos urbanos de saúde e educação. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2006, CAXAMBU. Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2006.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca, TESSLER, Elida. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS,2002.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR NA OFICINA DE DESENHO ANIMADO: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO NÃO FORMAL.

**Ricardo Vieira Rodrigues**
Licenciando em Artes Visuais pelo Instituto Federal
de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE
E-mail: ricardovieirarodri@gmail.com

**Gilberto de Andrade Machado**
Professor do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
E-mail: androgil@hotmail.com

**RESUMO:**

Pesquisa em ensino de artes visuais que analisa práticas de ensino-aprendizagem num contexto de educação não formal, desenvolvida na disciplina de Projetos Sociais em 2016 no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. A disciplina propõe vivenciar práticas colaborativas junto a comunidades com contextos socioeconômicos desfavorecidos. As práticas desenvolveram-se em formato de oficina para crianças da ONG Projeto Comunitário Sorriso da Criança, localizada no bairro Presidente Kennedy, periferia de Fortaleza. Dentre outras ações, desenvolveram-se experiências com desenho a partir de técnicas da animação analógica e alguns aspectos de construção digital da linguagem em vídeo. A abordagem metodológica agregou procedimentos da pesquisa-ação e participativa, utilizando instrumentos como diários de campo, coleta de fotografias e vídeos.

**Palavras-Chave**: Ensino; Artes Visuais; Projetos sociais.

## INTRODUÇÃO

O presente relato de experiências deu-se a partir de uma oficina de artes visuais, tendo como foco práticas de ensino aprendizagem desenvolvidas num contexto educativo não formal. Entende-se por educação não formal aquela em que o ensino ocorre de forma elaborada e planejada para ser desenvolvido fora do ambiente escolar institucionalizado, em que a educação é voltada mais para um processo de aprendizagem social. A oficina foi elaborada para ser desenvolvida em comunidades da periferia de Fortaleza com contextos socioeconômicos desfavorecidos.

O projeto de pesquisa foi idealizado durante a disciplina de Projetos Sociais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, no primeiro semestre de 2016, com a colaboração de um colega de sala. A disciplina propunha projetar e desenvolver práticas educativas com o objetivo de compreender as relações que

se estabelecem entre sujeitos presentes no contexto da pesquisa. Entendendo que a partir da experiência do estar presente, é possível perceber múltiplas possibilidades existentes na sociedade.

Dessa forma, foi solicitada a elaboração de um projeto para ser executado de maneira voluntária em entidades sem fins lucrativos ou em escolas públicas, com carga horária de 20 horas aulas, com liberdade para escolher o formato de execução das atividades, conteúdo, metodologia, público-alvo e o local a ser aplicado.

Diante da problemática entende-se que Projetos Sociais são intervenções em uma situação social de alguma comunidade, com a finalidade de obter mudanças positivas no sentido das concepções de direito, qualidade de vida, aquisições culturais, sustentabilidade ambiental entre outras. Mas para alcançar esses objetivos é necessário um bom planejamento das ações, buscando antecipar algumas situações problemáticas referentes a termos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Furtado (1999, p. 77) destaca a importância do planejamento para a construção da realidade social, pois o planejamento significa "ter referências com respeito ao futuro, portanto, usar a imaginação para abrir espaço." Baptista (2000, p.13) entende planejamento como "[...] processo permanente e metódico de abordagem racional e científica de questões que se colocam no mundo social. [...] diz respeito, também, à decisão sobre caminhos a serem percorridos pela ação e às providências necessárias à sua adoção, ao acompanhamento da execução, ao controle, à avaliação e à redefinição da ação."

Para tanto, projetou-se a oficina de desenho animado para o desenvolvimento deste aprendizado em Artes Visuais. Refiramo-nos à oficina como tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. O sucesso do desenho animado deve-se muito não apenas à técnica de reprodução do movimento ou à sua primorosa produção, mas, principalmente, às características peculiares que a narrativa possui em captar a atenção do receptor e levá-lo a um estado de concentração. Animação trata-se da arte, ou técnica, de animar desenhos ou bonecos, que consiste em fotografar em sequência uma série de imagens, capturada na ordem do movimento da ação. Em que ao ser projetado o filme, figuras e objetos se movam como na ação ao vivo.

No Brasil o cinema de animação surgiu no início do século XX, mais precisamente em 1917, com o cartunista Álvaro Martins, que produziu o filme O Kaiser. No ano de 1953, por sua vez, Anélio Latini, com a ajuda de seu irmão, criou o primeiro longa-metragem de animação brasileiro a "Sinfonia amazônica", animação que foi feita em oito anos. E mais tarde, Maurício de

Souza também passou a transformar em animação seus personagens de história em quadrinhos "A turma da Mônica".

A animação demanda muito tempo para sua criação, temos como padrão, na maioria das obras cinematográficas, de 30 *frames* (quadros, fotogramas, imagens fixas) por cada segundo de movimento animado. Com o avanço da animação, a publicidade brasileira passou a utilizá-la em propagandas, expandindo o mercado e popularizando os animadores. A partir da década de 1970, com a chegada do Super 8[16], a animação no Brasil tornou-se mais popular. Com a diminuição dos gastos e a facilitação do manuseio, o equipamento contribuiu para o aprendizado de futuros animadores e para a experimentação de novas técnicas.

A fim de promover ainda mais a animação no Brasil, festivais nacionais e internacionais são realizados para ampliar o conhecimento sobre esse tema bem como popularizar e propiciar novas experiências com inúmeras técnicas. Em termos de amplitude, destacamos o Festival Internacional de Animação Anima Mundi, que ocorre normalmente entre os meses de junho e julho, no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente. Com filmes de todas as partes do mundo, o Anima Mundi promove exibição de curtas e longas-metragens. Faz ainda oficinas de animação em stop motion[17], pixilation[18], além do flipbook[19], e da construção de faixa animada para ser inserida em um grande zootrópio[20].

[16] Super-8 (ou Super 8 mm) é um formato cinematográfico desenvolvido nos anos 1960 e lançado no mercado em 1965 pela Kodak, como um aperfeiçoamento do antigo formato 8 mm, mantendo a mesma bitola. O filme tem 8 milímetros de largura, exatamente o mesmo que o antigo padrão 8 mm, e também tem perfurações de apenas um lado, mas as suas perfurações são menores, permitindo um aumento na área de exposição da película, e, portanto, mais qualidade de imagem. O formato Super-8 ainda reserva uma área, no lado oposto ao das perfurações, onde uma pista magnética permite a gravação sincronizada do som. *Disponível em: https://pt.wikipedia.org/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

[17] Stop Motion é uma técnica de animação com recursos da máquina de filmar, de uma máquina fotográfica ou do computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, sendo os mais comuns a madeira e a massa de modelar. No cinema o material utilizado tem de ser mais resistente e maleável visto que os modelos precisam durar meses, pois para cada segundo de filme são necessárias aproximadamente 24 quadros. Dependendo do processo, são tiradas até 600 fotos ou mais. *Disponível em: https://pt.wikipedia.org/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

[18] Pixilation é uma técnica de animação stop motion na qual atores vivos são utilizados e captados quadro a quadro (como fotos), criando uma sequência de animação. Esta pode ser considerada uma das mais antigas técnicas de animação, utilizada pela primeira vez em 1911 no filme Jobard ne peut pas voir les femmes travailler pelo francês Émile Cohl. *Disponível em: https://pt.wikipedia.org/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

[19] Um flip book ou filme livro é um livro com uma série de imagens que variam gradualmente a partir de uma página para outra, de modo que quando as páginas são viradas rapidamente, as imagens aparecem para animar através da simulação de movimento ou alguma outra mudança. Flip livros são muitas vezes ilustrado livros para crianças, mas também pode ser orientada para adultos e empregam uma série de fotografias em vez de desenhos. Flip livros nem sempre são livros separados, mas pode aparecer como um recurso adicional em livros comuns ou revistas, muitas vezes nos cantos da página. Embalagens e sites de software também estão disponíveis que converter arquivos de vídeo digitais em livrinhos feitos por medida. *Disponível em: https://pt.wikipedia.org/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

[20] O zootrópio (também conhecido como zootropo), do grego ζωή (zoe = vida) + τρόπος(tropos = giro, roda), também denominado zoetrope ou daedelum, é uma máquina criada em 1834 por William George Horner, composta por um tambor circular com pequenas janelas recortadas, através das quais o espectador olha para desenhos dispostos em tiras.

O Anima Mundi também investe em projetos educacionais, o Anima Escola, projeto realizado no Rio de Janeiro em parceria com as escolas públicas. Através de parcerias, os alunos são convidados a participar de oficinas de brinquedos ópticos e animação tradicional com seus professores. E criam assim suas animações que são postadas no *site* do projeto. Nesse site tivemos um material de referência para pensar as práticas na utilização da animação em sala de aula.

Este caráter se relaciona também com a atividade que foi realizada, com o ensino de arte, cuja experiência torna-se preponderante na formação cidadã, e diante disso entende-se a importância de aliar este projeto à pesquisa em ensino de artes visuais que:

> É aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de Arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer, ao aprender e ao ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos. (PIMENTEL, 2006 p. 311).

Experiências a partir do desenho animado na perspectiva educativa de ensino de Artes Visuais são utilizadas desde a década de 1990, em que ocorre uma busca pela inserção de novas tecnologias no ensino, principalmente a partir do ano 2000, com a popularização dos computadores e o acesso à *internet*. Assim, com esse advento, a inserção do cinema de animação nas escolas também se tornou cada vez mais acessível.

Animação foi propiciada neste estudo com a intenção de contribuir para o entendimento dos processos de inclusão social e cultural através do cinema de animação, neste caso com a utilização do desenho animado. Buscou-se projetar uma oficina de Artes Visuais de baixo custo que pudesse ser utilizada por professores nas escolas públicas. As atividades e registros de coleta de dados apontaram para a exploração do campo no sentido de questionar a atuação de um artista-professor-pesquisador.

> Talvez seja na 'produção' de nosso trabalho como artistas-pesquisadores-professores quando começam a se questionar sobre como tem ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver. Eles aspiram por um significado mais evidente, desejam criar, e eles almejam suas próprias expressões de certeza e de ambiguidade. (IRWIN apud BARBOSA, 2008, p.91).

Essa ambiguidade permitiu responder, modificar e rever questões que orientam o projeto durante o desenrolar da prática docente. Dessa forma, entende-se que o aprender/ensinar é construído também com o nosso próprio conhecimento histórico e envolvimento metodológico. Isso implica em conhecer o grupo para compartilhar conhecimentos entre os envolvidos e não necessariamente para sanar problemas. Seguindo esse raciocínio, entende-se que o professor de

Ao girar, o tambor cria uma ilusão de movimento aparente. *Disponível em: https://pt.wikipedia.org/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

Artes Visuais deve procurar ser artista, produtor de arte, professor, facilitador e orientador, pesquisador e produtor intelectual que registra e teoriza sua prática artística.

O ensino de Arte encontra-se respaldado na legislação educacional brasileira, pois segundo a Secretaria de Educação Fundamental (1997), na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN, 1997, p. 19)

Nos PCNs/Arte (1997, p. 35), encontramos que "cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é um caminho mais eficaz". O incentivo na produção do conhecimento deve estar presente nas metodologias a serem apresentadas aos alunos, bem como, interagindo com a realidade que os cerca, definindo alternativas para questões novas. Cabe ao professor, cada vez mais, reelaborar e redimensionar os conhecimentos, buscando soluções de trabalho que garantam melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos do pressuposto de que os desenhos animados fazem parte da construção sociocultural das crianças, sendo um importante espaço de mediação e aprendizado em Artes Visuais. O desenho animado é algo que cativa muito às pessoas de qualquer idade, que se sentem encantadas ao visualizar essas figuras em movimento, desenhos que voam, saltam, desaparecem e aparecem como em um passo de mágica.

Diante disso, foram desenvolvidas atividades que propiciassem a aproximação dos alunos aos princípios básicos da animação, possibilitando-os pensar a construção de brinquedos ópticos mecânicos e a produção de um pequeno vídeo de desenho animado. Para isso, abordamos uma breve história do cinema de animação no mundo e no Brasil, em uma vertente de procedimentos e técnicas bem como sua ênfase artística que estabeleceram as configurações do que entendemos hoje cinema de animação e desenho animado.

A animação atrai muito as crianças, e não são poucos os adolescentes e adultos que também se sentem atraídos com essa forma de produção artística, cada vez mais presente no dia a

dia. Desse modo buscamos promover o contato das crianças com tecnologias já acessíveis à maioria delas, por meio dos recursos presentes na Organização Não-Governamental (ONG) [21] ao qual foi aplicado o objeto de pesquisa.

Com o intuito de conhecer o contexto social das crianças daquele bairro, fizemos breves apontamentos para identificar os responsáveis pessoais e institucionais onde iríamos aplicar a Oficina, para que pudéssemos conhecer o local e a disponibilidade desta organização. Segundo Carvalho (2005), as características ou conveniências de cada instituição são fatores circunstancias para o planejamento da oficina destinada a ONGs.

No qual pensamos a metodologia, abrangendo as técnicas e o detalhamento de atividades a serem realizadas. A oficina foi planejada e executada de forma eminentemente prática, sendo as questões teóricas abordadas utilizando-se de recursos tecnológicos, como data show e vídeos, com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos.

Na primeira parte da oficina foram abordadas as características específicas da animação, o conhecimento da evolução histórica do cinema de animação e a sua relação com as outras artes. Posteriormente foi realizada a experimentação de algumas técnicas da animação, como o desenho animação e a animação de recorte. E a consolidação destes conhecimentos foi realizada através da de exercícios práticos individuais recorrendo à técnica abordada.

## A OFICINA

A princípio, conforme o projeto de pesquisa, a oficina de desenho animado seria aplicada no Lar Francisco de Assis, instituição localizada na cidade de Fortaleza- CE que oferece atendimento a pessoas idosas e seu núcleo familiar em situação de risco social e ou pessoal. Mas devido a falta de horários compatíveis com a disponibilidade dos pesquisadores, não foi possível realizar a oficina nessa instituição.

Através de um colega contactamos a ONG Projeto Comunitário Sorriso da Criança, localizada no bairro Presidente Kennedy, periferia de Fortaleza. Esta apresentou bastante interesse na nossa proposta de ensino, aceitando logo em seguida. As oficinas ocorreram entre abril e maio de 2016 na sede da instituição, sendo cinco encontros de quatro horas/aula cada, totalizando vinte horas. O projeto foi elaborado para um publico de crianças acima de 10 anos, e foi divulgado na

[21] ONG é a sigla para Organização Não-Governamental. São todas as organizações, sem fins lucrativos, criadas por pessoas que trabalham voluntariamente em defesa de uma causa, seja ela, proteção do meio ambiente, defesa dos direitos humanos, erradicação do trabalho infantil etc. *Disponível em: http://www.significados.com.br/.* Acessado em: 21 mai. de 2016.

ONG durante duas semanas que antecederam a oficina, com o intuito de preenchimento das vagas por auto adesão, isto é, as crianças que tivessem interesse faziam a sua inscrição junto à coordenação da instituição.

Apesar de termos feito uma previsão de um público com a faixa etária acima de 10 anos, algumas crianças mais novas se interessaram e se inscreveram para a oficina, com isso, a turma ficou com uma faixa etária de 08 a 13 anos, com um total de doze alunos.

Conforme informações no site da organização, o Projeto Comunitário Sorriso da Criança é uma instituição sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 02 de setembro de 1986 em parceria com o Fundo Cristão para Crianças – FCC. Atendendo famílias em situação de risco social e econômico, no bairro Presidente Kennedy, cidade Fortaleza – CE. Atende diretamente 1406 crianças e jovens na faixa etária de 0 a 19 anos, e seus familiares totalizando 5.624 pessoas beneficiadas indiretamente pela instituição.

A oficina teve como proposta fornecer ao aluno as bases fundamentais da representação do movimento. Através da análise de vídeo e da realização de exercícios buscamos chegar à compreensão e a prática das regras da animação e ao conhecimento dos conceitos básicos do cinema de animação. Abordamos o conceito de persistência retiniana[22] e a sua exploração através dos exemplos e exercícios de animação, tendo como ponto de partida a aplicação de grafismos diferenciados ao nível da representação em movimento.

Conceitos como Desenho, relação espaço/tempo, leis do movimento e aceleração, desaceleração, foram também abordados. Experimentamos a técnica da animação – analógica – bem como apresentamos alguns dos aspectos básicos da linguagem da animação, como também, desenvolvemos a capacidade de caracterização de sequências e ações definidas, para que, cada aluno pudesse iniciar uma sensibilização ao conhecimento de utilização plástica, expressiva e dramaturgia do movimento.

Durante as aulas foram trabalhados três momentos na oficina: a construção de brinquedos óticos, o desenho animado e a animação de recorte. Nas primeiras aulas foram explorados dois brinquedos ópticos: o Taumatrópio e o Folioscópio, como tal, ensinamos a fabrica-los e a percebê-lo como funcionam, deixando que a ilusão óptica criassem novas imagens e fantasias. O Taumatrópio trata-se de um objeto composto por um circulo de papel preso em suas

[22] Pesistência Retiniana é a capacidade que o olho humano tem de reter a imagem, ou seja, as imagens permanecem por um determinado tempo em nossa retina - cérebro - de aproximadamente 1/16, dezesseis frames por segundo, qualquer imagem que fique mais tempo que esse dará impressão de movimento. Então a imagem que captamos - acima dessa velocidade - não se apaga antes que a próxima chegue, isso acontece sucessivamente - eis ai o movimento, ou a impressão de movimento.

extremidades por barbantes ou palitos de madeira com duas imagens diferentes estampadas. O objetivo é que as imagens se sobreponham ao torcer o barbante e destorcer, fazendo que o círculo gire e com rapidez vemos as duas figuras sobrepostas. Esse efeito ou ilusão de óptica é dado pelo fenômeno da "persistência retiniana".

O Folioscópio consiste de uma folha de mais ou menos 20 cm por 8 cm, em que dobramos ao meio, e, na segunda metade da folha fazemos um desenho simples. Seguidamente, na primeira folha colocada sobre a segunda, fazemos um desenho parecido com o primeiro, mas com ligeiras alterações, criando uma sequencia de animação com dois quadros (desenhos). Verificamos que ao enrolarmos a primeira folha num lápis, da parte exterior para o interior, e se fizermos o movimento de enrolar e desenrolar sobre a segunda folha, obtém uma ilusão de movimento.

Apresentamos os princípios básicos dos Desenhos Animados em que para animar desenhos precisamos desenhá-los um a um, com pequenas alterações entre eles, para que vá mudando de movimento lentamente, procurando sempre colocar uma folha sobre a outra para que o desenho fique bem parecido e na mesma posição na folha, numerando o canto da folha para não trocar a ordem. Para isto, utilizamos o ciclo da caminhada como referência para produção do desenho animado. Para esse ciclo de caminhada utilizamos cinco quadros o primeiro passo e cinco para o segundo, porém alguns se repetem, totalizando oito frames.

Para a animação de recorte usamos uma câmera digital para fazer o quadro a quadro, os alunos fizeram os personagens desenhados em cartolina e papelão, recortando os braços, pernas, cabeça, com a finalidade de formar uma figura articulada. O fundo foi desenhado separadamente, produzindo assim um cenário para o personagem da animação. A técnica é a mesma que a animação com massa de modelar e outros objetos, só que se movem as peças sobre o fundo, posicionado sobre uma mesa ou outra superfície plana, colocando a máquina fotográfica digital de forma que a figura articulada e o cenário fiquem o mais reto possível.

Figura 1 – Oficina de desenho animado, 2016, fotografia.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Para finalizarmos a oficina, marcamos o encerramento com a apresentação de um vídeo, que neste contexto, os alunos tiveram uma ação participativa constante, pois o produto final da oficina, o vídeo, foi construído somente com os trabalhos executados e produzidos por eles. Sendo que, devido à carga horária, a captura das imagens e edição de vídeo foi executada pelos pesquisadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina realizada na educação não formal a partir dos conteúdos de Artes Visuais relacionados a animação, se tornaram uma experiência positiva tanto por aqueles que proveram as ações como pela diretoria responsável pelo espaço em que o objeto de estudo foi aplicado. Esta afirmou reconhecer a importância da experiência educativa, percebendo nos alunos um interesse maior pelas questões que envolviam a construção do movimento ilusório.

Nesta pesquisa foi possível demonstrar que o ensino de Arte, animação e a educação não formal podem caminhar juntos, que o ensino do desenho animado pode, sim, contribuir para uma sensibilização artística, contribuindo também para o desenvolvimento criativo e crítico dos alunos. Conteúdos teóricos e exemplos de estudo apresentados mostraram o potencial do cinema de animação e o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, mostraram também que uma nova forma de educação poderia se fazer presente nos contextos educativos sejam eles formais ou não.

Percebemos que é essencial a participação ativa do professor estimulando os alunos a irem além de meros expectadores, lhes proporcionando também a experiência de produzirem seus próprios filmes, desenvolvendo a criatividade, o espírito de equipe, a expressão e a apreciação, tudo isso dentro de um aspecto lúdico que estimule a curiosidade para aprender. Constatamos ainda, que a participação dos alunos foi de extrema importância, não só na produção dos objetos, como também no processo de construção do aprendizado. Pois durante as aulas da oficina apresentamos propostas de atividades que possibilitara a intervenção dos alunos, tornando-os atores participantes.

Por fim, nesta pesquisa foi possível verificar que a arte da animação visando à formação do cidadão estimula o potencial e as habilidades individuais, reforça a auto-estima e a expressão individual. E, mostra principalmente a importância da ressocialização desta Arte, que agrega e faz despertar um indivíduo mais sensível as coisas que o cerca. Em particular, a elaboração de uma oficina possibilitou a organização de conteúdos referentes aos conceitos de Artes Visuais, onde se inclui a prática do desenho e cinema de animação. Deste modo, acreditamos que este trabalho constituirá um importante subsídio de reflexão sobre o ensino de Artes Visuais dialogando com o cotidiano dos alunos, mostrando a importância do conhecimento em Artes.

**REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras; Lisboa: CPIHTS, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte/Sef. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Lívia M. **O ensino de arte em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal.** 2005. 143f. Tese (doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

FURTADO, Celso. **O Longo Amanhecer:** reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica**. In: BARBOSA. Ana Mae. (org.) Interterritorialidade:mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.

KAUCHAKJE, Samira. **Elaboração e Projetos sociais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2008. 220 p.

PIMENTEL, L. Gouvêia. **O ensino da arte e sua pesquisa**. In NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). Concepções Contemporâneas da Arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

NEVES, Libéria. **Pedagogia Social e Psicologia: diálogos possíveis na educação não formal**. BH: Revista Paideia, 2008.

Anima Escola. Disponível em: http://www.animaescola.com.br/br/, acessado em 21 maio 2016.

ONG Projeto Comunitário Sorriso da Criança. Disponível em: http://prjetocomunitariopk.blogspot.com.br/p/eveline.html, acessado em 21 maio 2016.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PATRIMÔNIO CULTURAL MEDIADO POR IMAGENS: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO ESTETICA

José Albio Moreira de Sales[23] / Universidade Estadual do Ceará - UECE

Maira Gutierres Gonçalves[24] / Universidade Estadual do Ceará - UECE

**RESUMO**

Comunica-se investigação realizada no âmbito do grupo de pesquisa Investigações em Arte, Ensino e Historia – IARTEH[1] a qual objetivou proporcionar uma reflexão sobre o patrimônio cultural, tendo por base os diálogos reflexivos sobre uma experiência de saída fotográfica com integrantes do grupo ao Passeio Público da cidade de Fortaleza. Como referência metodológica utiliza os diálogos reflexivos de Paulo Freire (2005), conceitua-se arte como experiência estética baseada em Dewey (2010). Destaca-se como referencial teórico no que condiz patrimônio cultural Choay (2012) e Gonçalves (2013) e sobre imagem, Benjamim (2012) e Didi-Huberman (2014). Conclui-se que a experiência estética com imagens potencializa a discussão sobre patrimônio cultural sobre diferentes aspectos elucidando a importância da experiência estética nos processos de formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO ESTÉTICA; IMAGENS; PATRIMÔNIO CULTURAL.

## INTRODUÇÃO

A investigação que apresentamos nesta comunicação, é parte integrante de uma pesquisa maior, intitulada Educação Estética e Patrimônio Cultural no Contexto do Ensino de Arte. Continuidade da pesquisa iniciada em agosto de 2014, prevista para acontecer em quatro anos, tem como objetivo geral identificar e compreender possibilidades de educação estética no contexto do Ensino de Arte, em práticas formativas com elementos do patrimônio artístico-cultural. Do ponto de vista da formação, espera-se como resultados uma maior aproximação com a compreensão de processos e colaborações no campo da formação estética, bem como a qualificação do discurso dos envolvidos na formação (SALES, J. A. M.; ARRAIS, G. A.; FRANÇA, T. M. de S. , 2015).

Pensamos a necessidade de processos de experiência estética na formação docente, uma vez que, na sociedade contemporânea, na verve da vida pós-moderna as imagens e consequentemente a aparência, parecem ser o centro de interesses, e a experiência torna-se cada vez mais escassa, Bondia (2002), Harvey (2006). Dessa maneira, buscamos na experiência estética, uma maneira de reestabelecer uma interação entre o homem e o meio a partir dos diferentes sentidos, uma vez que podemos conceber a experiência como interação do sujeito com o meio e a estética como

[23] albiosales@uece.com
[24] mairaggutierres@gmail.com

consequência da experiência (DEWEY, 2010). Assim, pode ser entendida como um condutor de processos de formação docente.

Na presente comunicação, apresentamos uma ação fomentada no contexto do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH, grupo cadastrado no Diretório do CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em concentração na Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em que buscamos discutir formas significativas de formação que reflitam em um ensino de artes que possa reestabelecer uma conexão de sentidos provocados na experiência artística estética com imagens.

Nos impulsiona discutir o conceito de Patrimônio Cultural a partir da compreensão de que, nas décadas finais do século XX e nos primeiros anos do século atual transformações no âmbito das artes e da cultura levaram ao alargamento do conceito de patrimônio cultural, libertando-o da concepção restrita que o identificava apenas com as produções arquitetônicas históricas, objetos de coleções antigas e monumentos históricos (GONÇALVES, 2009). Depois do alargamento, a palavra patrimônio passou a ter um significado mais amplo do ponto de vista social e cultural. Uma das principais conquistas desse alargamento foi a inclusão dos bens imateriais, que passaram a ser classificados de patrimônio cultural imaterial.

Esta problematização tem por base a compreensão que os bens do patrimônio cultural, fazem parte do acervo de obras e fenômenos artísticos que devem estar presentes no ensino de arte e podem ser registrados através de imagens paradas e em movimento. Outro dado a ser considerado na problematização é que na captura dessas imagens seja em vídeo ou em fotografia, temos uma espécie de cristalização desse patrimônio, e elas (as imagens) passam a ser portadoras de memorias e de significados (DIDI-HUBERMAN, 2010).

A partir destas colocações traçamos o nosso objetivo central nesta comunicação que é apresentar uma reflexão sobre fotografia e patrimônio cultural, tendo por base os diálogos reflexivos sobre uma experiência de saída fotográfica com integrantes do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH) ao Passeio Público da cidade de Fortaleza.

**Fotografia e patrimônio cultural um dialogo na formação estética**

Observemos que na contemporaneidade, a imagem tem sido o principal meio de divulgação e de informação. As representações imagéticas que por muito tempo estavam restritas as obras de arte, no presente se tornaram cada vez mais usuais e muitas vezes, já na esfera do banal. Hoje, a

fotografia está ao alcance de todos, confirmando as previsões de Benjamim (2012, p.107) ao anunciar: "O analfabeto do futuro não será quem não souber escrever e sim quem não souber fotografar", praticamente todos "sabemos" operar câmeras e capturar imagens, fato que tem gerado novos questionamentos e problemáticas, dentre eles o que fazermos com tantas imagens e como armazena-las. Evoluímos no que diz respeito a equipamentos, técnicas e meios de divulgação, entretanto ainda temos refletido pouco sobre a produção de imagens de elementos do patrimônio cultural local, especialmente considerando a sua dimensão comunicacional, que afeta nossa relação com o patrimônio cultural.

Inseridos em uma sociedade em que a imagem tem um papel central nos meios de comunicação nos cabe, como professores, agregarmos esse mundo-imagem em nossas estratégias educativas uma vez que, "as imagens, não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento" (SARDELICH, 2009, p. 459).

Nesse sentido, buscamos o dialogo entre imagem e patrimônio cultural, na perspectiva de uma formação estética que compreende a prática fotográfica como alternativa de abordar o patrimônio cultural de uma maneira sensível despertando um novo olhar sobre as representações culturais presentes no cotidiano de alunos e professores.

Compreendemos que a palavra patrimônio, de maneira ampla diz respeito à posse, financeira, econômica, imobiliária e afins, e que no âmbito da cultura, patrimônio cultural diz respeito aos bens e recursos responsáveis por identidades sociais, étnicas, nacionais, comunitárias, que são símbolos e manifestação viva de realidades presentes, em bens materiais ou imateriais (GONÇALVES, 2009). Ao mesmo tempo em que serve para simbolizar, representar e comunicar, também é meio de ação educativa e de experiência estética. Exemplares dessa categoria de pensamento possibilitam evocações que ultrapassam a sua materialidade e seus elementos visíveis em um primeiro olhar.

Não obstante, especialmente quando se considera o monumento histórico, os elementos do patrimônio cultural são norteadores de valores sociais e constituem uma garantia de origem perante transformações sociais (CHOAY, 2006), sob esse aspecto o patrimônio cultural torna-se fundante para a formação de uma identidade cultural e consequentemente para a valoração da arte como campo de conhecimento.

No Brasil, o conceito de patrimônio cultural é bastante recente, inicialmente, eram valorizadas principalmente as edificações identificadas com o período barroco e o neoclássico, somente no final da segunda metade do século XX, veio o reconhecimento do patrimônio imaterial,

surgindo dai a preocupação com o registro das tradições populares, especialmente aquelas ligadas à cultura oral, pois, o conceito de patrimônio imaterial está diretamente relacionado com a transmissão de saberes, uma vez que,

> A permanecia no tempo das expressões materiais dessas tradições não é o aspecto mais importante, e sim o conhecimento necessário para produzi-las [...]. Mais importante do que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural, passado é preservar e transmitir o saber que o produz, permitindo a vivencia da tradição no presente. (SANT'ANNA,2009, p. 52)

Entendemos que preservar as diferentes manifestações culturais, precede-se de uma estruturação e regimentos que possam, dar conta das especificidades de cada um, mas que precedem de um conhecimento, ou melhor, um reconhecimento, como preservar sem conhecer?

> O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para presentear ideias e valores abstratos a ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas. (GONÇALVES, 2009, p. 31)

Estar em contato com o patrimônio, seja material ou imaterial contem em si uma experiência formativa que prescinde de uma formação para que se possa explorar todas as possibilidades que se apresentam nas propostas educativas com o patrimônio cultural.

Nesse estudo, nos desdobramos sobre a fotografia como elemento catalizador dessa experiência, pois, a imagem fotográfica, pode ser concebida como um adensamento de sentidos em uma superfície que compactua com a faculdade mimética do homem em produzir semelhanças, e assim uma imagem pode dizer algo além do que simplesmente se apresenta enquanto figura, (BENJAMIN, 2012). Assim, enquanto necessariamente históricas, as imagens, constituem o encontro com o "agora", com o vivido, como um olhar retrospectivo que tem, no presente, sua existência,

> Não cabe dizer que o passado ilumina o presente ou o presente ilumina o passado. Uma imagem, ao contrario, é aquilo no qual o Pretérito encontra o Agora num relâmpago para encontrar uma constelação. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 182)

Certamente Didi-Huberman nos ajuda a compreender o aspecto subjetivo do conceito benjaminiano, valorando o espaçamento tramado entre o observador e a obra como um lugar em que se abre o imponderável a ser completado e interpretado, ou não, pelo observador. Esse espaçamento, essa lacuna a ser preenchida pode ser entendida como uma experiência estética com toda sua potencialidade de aguçar sentidos, memórias e reflexões.

Propor experiências com ações que envolvem a fotografia em um processo completo de estudar, fazer e pensar a partir da interlocução na práxis, é a aproximação almejada a esse estudo, a dimensão da experiência estética com imagens e sua potencialidade reflexiva na perspectiva de pensarmos o patrimônio cultural em uma proposta formativa.

**Diálogos Reflexivos sobre Patrimônio Cultural com e por Imagens**

Tomamos como metodologia de pesquisa os diálogos reflexivos conforme os apontamentos de Paulo Freire (2005). Nessa perspectiva, o diálogo é visto como o caminho para a humanização ou libertação, para o autor, neste lugar de encontro, que é o diálogo, "[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE, 2005, p. 96). Então, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes, dialogar sobre a experiência vivenciada.

Assim, ressaltamos a importância da experiência estética na formação docente, corroborando com o pensamento de Dewey (2010), que concebe não apenas a criação artística como sendo estética, para ele, o pensamento também é estético, e o é quando as ideias deixam de ser meras ideias e se apresentam no significado coletivo dos objetos, assim, o que difere a experiência de pensar, da experiência estética é a utilização de materiais específicos, se "[...] toda a experiência é resultante da interação entre uma criatura vida e algum aspecto do mundo em que ela vive." (DEWEY, 2010 p.22), a arte é vista como uma experiência cotidiana que pode levar ao estético, e o fazer arte se faz na experiência.

Instauramos essa pesquisa nos processos reflexivos dialógicos suscitados pela experiência realizada em uma saída fotográfica ao Passeio Publico da cidade de Fortaleza. Para tal, dividimos a atividade em algumas etapas descritas a seguir;

Estudos teóricos, que compreende a discussão inicial sobre o conceito de patrimônio cultural, á partir de textos de Choay (2006) e Rodrigues (2006), Gonçalves e Sant'Anna (2009), foram abordados como referencia sobre o conceito contemporânea de patrimônio cultural e de patrimônio imaterial. Também, foram abordados textos sobre imagem, desde os clássicos de Walter Benjamim (2012), aos ensaios contemporâneos de Didi-Huberman (2010, 2014) que contribuem para uma compreensão sobre a imagem e sua potencialidade critica e reflexiva. Ressaltamos que o grupo possui uma base teórica sobre educação estética e ensino de arte.

Saída Fotográfica, compreende a dimensão pratica da experiência estética na realização de uma saída fotográfica ao Passeio Publico da cidade de Fortaleza, com o objetivo de registrar o patrimônio cultural ali observado (Figura 1).

Figura 1- Saída fotográfica ao Passeio Publico,
fotografia digital, 2015.
arquivo pessoal.

Para a finalização da proposição da pesquisa, adotamos a roda de conversa com os participantes do grupo, para uma leitura das imagens registradas no local, para promover a reflexão sobre o patrimônio cultural, relatar suas experiências no exercício proposto. Para os diálogos estiveram presentes, os autores desse trabalho, mais três alunos de doutorado em Educação, dois de mestrado em Educação, (PPGE/UECE) dois bolsistas de iniciação cientifica da Pedagogia (UECE) e três professores de outras instituições participes do IARTEH (IFCE e UFC).

Para esse texto de apresentação dos diálogos, escolhemos duas imagens que foram discutidas em grupo, assim como, as reflexões suscitadas pelas mesmas. Transcrevemos os diálogos mantendo a privacidade dos integrantes do IARTEH, que estão cientes e de comum acordo na divulgação das atividades de pesquisa e resultados alcançados pelo mesmo e serão referidos como Participantes e numerados de acordo com a posição de suas falas na transcrição.

Iniciamos a atividade com a apresentação breve de cada participante e das cinco imagens por ele selecionadas. Das cinco o grupo elegeu uma para ser discutida. A eleição da imagem foi precedida pela discussão dos critérios de escolha, tais como: empatia, características estéticas e características técnicas. De posse das imagens, iniciamos reflexões que foram sugeridas pelas seguintes provocações aos participes: Porque essa fotografia representa o que entendemos por Patrimônio Cultural? O que chamou atenção nessa fotografia? Como provocação final perguntamos; Como você pensa uma proposta para o ensino de arte a partir do que nós

experienciamos? Apresentamos a primeira imagem no processo dos diálogos (figura 2) e iniciamos o exercício;

Figura 02 – Sem Titulo,
Fotografia analógica, 2015
Arquivo IARTEH.

A imagem acima, Figura 02, foi uma das eleitas pelo grupo, pois, seria o retrato do patrimônio cultural por sua vinculação formal com acervo da arte clássica e também por apresentar elementos que sintetiza um certo modo de ver e sentir a arte,

> Ela me remete a memória a dois lugares, como lugar de memória, em mim, primeiro, a questão grega, na questão com a Grécia, me remete imediatamente, mas também, como trabalho como movimento, me remete imediatamente ao movimento, que é um lugar de memória, você vê a imagem, mas ele tá em movimento, então acho que é um lugar de patrimônio porque [...] é uma imagem que você olha e tem uma leitura de algo que estivesse se movimentando, o movimento também é o lugar de memória, pra mim é muito forte. (Participante 1)

Outro aspecto bastante debatido pelo grupo foi o estado de conservação desta e de outras esculturas encontradas no local, retratando, de forma generalizada, o descuido com o patrimônio cultural da cidade de Fortaleza,

> Eu fiz essa fotografia, dessa escultura e o que me chamou mais atenção foi o pescoço da escultura que tá todo deteriorado. A gente vai pro passeio público e é um lugar muito emblemático de Fortaleza, todo mundo conhece o passeio público. Pelo menos sabe onde é ou já ouviu falar. E... ele já passou por diversas reformas, transformações e tal. Já participou de várias épocas da cidade de fortaleza e a gente tem essas condições das marcas do tempo…da conservação do ambiente. Quando eu fiz a foto o que me mobilizou mais de imediato foi até assim... Uma estética, por exemplo, [...] essa rachadura que é aquela estética do trágico pra mim, porque ao mesmo tempo tem uma beleza trágica, me remete como fortalezense, o descaso desse momento com nosso patrimônio é... artístico e obra pública também. (Participante 2)

De imediato as atenções se direcionam para apontar o descaso com o patrimônio cultural, embora também caminhem na direção de discussão estética sobre a imagem e a arte, destacando-se

o reconhecimento do valor do patrimônio e sua relação direta com a formação, o que podemos aprender com e a partir dele,

> [...] e aí como é que a gente se relaciona, por exemplo, com a nossa arte? Embora a gente saiba que não é a produção de um grande artista, que é uma reprodução da arte clássica aqui entre nós, mas, digamos assim... o nosso elo com a cultura clássica que a gente não pode negar porque já é parte disso. (Participante 3)
> Parece que pra população ele não existe mais. Eu acredito que poderia ser usado como um objeto, dentro desse trabalho, dentro desse exercício, esses dois tópicos: do tempo, do sensível, do corporal. (Participante 4)

A imagem seguinte (Figura 03) foi trazida por um dos participantes, mas, para nossa surpresa, não foi feita durante o passeio fotográfico, mas, o grupo concordou em acolhê-la pois, quando a imagem foi projetada, todos na sala de imediato reconheceram e a reconheceram como patrimônio cultural, segundo os participantes, esse "cantinho" tem uma historia de cada de um de nós (alunos e professores do PPGE-UECE), a qualidade estética foi mencionada principalmente, na dramaticidade da cena ao ser representa sob uma luz lateral e em preto e branco, acentuando um caráter nostálgico a imagem.

Figura 03- Sem titulo.
Fotografia digital, 2015,
Arquivo IARTEH.

Sobre a imagem, o autor justifica, "Quando eu inseri essa foto, né, eu fiquei imaginando, a gente tá falando sobre o que nos afeta, então assim, no que se passa aí, a gente fica esperando passar a hora do almoço é a sala de espera, é o ponto de encontro" ( Participante 5). O conceito de patrimônio ganha então uma discussão da significação, do imaterial, daquilo que não é tangível, mas que existe e é reconhecido e sentido,

> Então, assim, o que essa imagem representa enquanto patrimônio, eu acho que ela traz muito aquilo que a gente discutiu sobre patrimônio, né. Toda aquela bagagem, o que significa pra você, aquele material. Porque essa cadeira vazia, pra mim ela tá esperando alguém, então ela é uma espera, uma espera de alguma coisa. (Participante 5)

Ao final da atividade, cada participante teceu uma síntese, levando em consideração as etapas que compreenderam estudos de textos, saída fotográfica e roda de reflexão.

Por meio dos diálogos apresentados acima, procuramos explicitar as reflexões suscitadas no âmbito do IARTEH em que procuramos trabalhar nas interconexões da arte, do ensino e da pesquisa, na perspectiva de uma ação que ultrapassa os campos específicos, pois os diálogos são de um grupo de pesquisa de um Programa de Pós Graduação em Educação, com área de concentração na formação de professores. Trata-se de diálogos entre professores de Artes com formação em diferentes linguagens (musica, dança, teatro e artes visuais). São diálogos de um grupo que discute educação estética, composto com pedagogos, e professores de Arte inseridos em cursos de Pedagogia e em contextos das Licenciaturas em Arte, que buscam aproximações com uma compreensão das possibilidades de educação estética mediada pelo patrimônio cultural, nesse estudo, pensamos especificamente, a interlocução por meio da fotografia.

## CONSIDERAÇÕES

O estudo apresentado no que se refere aos seus achados e discussões nos possibilitou vislumbrar uma possibilidade de formação estética, envolvendo estudos teóricos elencados a praticas artísticas que nos diálogos reflexivos nos proporcionaram a troca de experiências e aprendizados, que reforçam a necessidade da formação estética de professores e abre um importante espaço nas possibilidades de interlocução entre teoria e pratica artística e formação docente.

Ao que concerne o conceito de patrimônio cultural, observamos que este pode ser discutido de diferentes perspectivas, desde uma reflexão ligada a preservação de monumentos históricos, seja na ausência objetual na arte contemporânea e sua repercussão na conservação de bens artísticos, ou na imaterialidade do patrimônio cultural que busca a remanência de pequenos e cotidianos fragmentos de vida. Destacamos o deslocamento da discussão provocado pela produção de imagem e o papel da fotografia como forma de fruição estética e a repercussão que a velocidade de transformação dos meios e técnicas de produção, reprodução e difusão da imagem na contemporaneidade podem acarretar no processo de identificação e preservação do patrimônio cultural e o seu próprio conteúdo, ou, o que estamos produzindo como bens culturais.

Consideramos que a experiência estética do fazer arte, no sentido de produzir imagens, podemos dizer que a ação se mostrou essencial em processos de formação de professores que lidam com o ensino de artes, seja na educação básica ou no ensino superior.

**REFERÊNCIAS**

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Politica: ensaios sobre literatura e historia da cultura**. 8ª Edição-São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, J.L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, In.: **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 19, pp. 20-28, Jan-Abr, 2002.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**, São Paulo: Liberdade & Unesp, 2001.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que nos vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010

GONÇALVES, J.R.. O Patrimônio como Categoria do Pensamento. In. ABREU, CHAGAS (Orgs). **Memoria e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparinas, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

SALES, José Albio Moreira de; ARRAIS, Gardner ; FRANÇA, Tania Maria de Souza. Arte Contemporânea Nos Diálogos Do Grupo De Pesquisa E Investigação Em Arte, Ensino E História (Iarteh). In: Celeste Natário; Cícero Cunha Bezerra; Elter Manuel Carlos; Renato Epifânio. (Org.). **Errâncias do imaginário: entre o Brasil, Cabo Verde e Portugal**. 1ed.Porto: Universidade do Porto, 2015, v., p. 237-253.

SANT'ANNA, M. A face imaterial do Patrimônio Cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização In. ABREU, CHAGAS (Orgs). **Memoria e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparinas, 2009.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de Imagem, Cultura Visual e Práticas Educativas**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p 551-472, maio/ago. 2006.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# BRINCADEIRAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS, NUMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E COMPARADA

Edite Colares oliveira Marques

Universidade Estadual do Ceará

**RESUMO**

Neste artigo abordaremos as brincadeiras e os folguedos populares tradicionais e contemporâneos registrados em uma pesquisa de cunho etnográfico e comparada, na qual se observou a vivência destas práticas lúdicas, tanto na escola, quanto na comunidade escolar, dando atenção às manifestações artístico-culturais comunitárias e escolares face a sua dimensão lúdica, bem como seu significado social e educativo. Apresentamos este estudo tendo em vista contribuir para o debate e a compreensão do papel dos folguedos populares no campo do ensino de arte, em oposição à visão hegemônica da cultura, veiculada em escala industrial e voltada para o entretenimento, que toma hoje significativo espaço no contexto escolar. Tem-se como referencial teórico, autores como: Mikhail Bakhtin, ao perceber a cultura popular e o riso em sua expressão de liberdade tão necessária à vida; Huizinga, que acena para a importância do espírito lúdico e estético na educação, pois seríamos, em essência, *Homo Ludens;* Henry Giroux, ao abordar as relações entre cultura popular, pedagogia e currículo escolar; Adorno, em sua perspectiva de *Educação e Emancipação,* Frans Boas e sua abordagem antropológica e etnográfica, bem como ancorada em uma trajetória acadêmica vinculada à brincadeira, ao folguedo e ao riso como elementos indispensáveis à formação humana. Como metodologia de pesquisa foi adotada uma perspectiva etnográfica e comparada, ao intentar apontar possíveis articulações entre as manifestações tradicionais de folguedos brasileiros e festejos populares portugueses, com base numa recomendação da legislação educacional brasileira e portuguesa ao ensino de arte, de que seja dada especial atenção às expressões populares regionais e ao patrimônio imaterial local, relacionando o conhecimento artístico às suas bases históricas. Compreende-se que mesmo ao identificar uma matriz cultural comum, bem como as influências recíprocas e o contato histórico entre Portugal e Brasil a reflexão acadêmica deve-se pautar por uma fundamentação histórica e dialética pela qual todo fenômeno está sujeito a contradições e transformações próprias do tempo histórico no qual está inserido revisitando práticas lúdicas mantidas e transformadas pela contemporaneidade.

**PALAVRAS CHAVE:** TRADIÇÃO, FOLGUEDO, EDUCAÇÃO

## INTRODUÇÃO

Valemo-nos da convicção de que a ação do sujeito é fruto em grande parte das aprendizagens do meio no qual está imerso, e dos quais a própria escola é parte integrante, e por meio de suas atividades influencia o modo de ser e pensar dos que estão a sua volta. Chamamos BOAS para preconizar a ideia de

que, *"(...) o método que estamos tentando desenvolver baseia-se num estudo das mudanças dinâmicas da sociedade que podem ser observadas no tempo presente." (Boas, 2004, p. 47)*

Agrupamos situações sobre a mesma denominação, "folguedos populares", incluindo os festejos e as brincadeiras nas duas comunidades pesquisadas, a fim de apresentar ao leitor um conjunto de fatos sociais capazes de identificar ou distinguir este fenômeno, enquanto processo de formação da sensibilidade, da sociabilidade e da criação em contextos educativos. Só após a descrição de festejos populares em Fortaleza e no Porto é que trataremos de categorias de análises, como: regressão da sensibilidade, valorização cultural, autonomia e descoberta na educação, nas quais as situações identificam-se ou não, para na sequência projetar possíveis viabilidades destas manifestações em contextos educativos nos quais as mesmas possam contribuir de maneira decisiva para o fortalecimento do ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto de grande relevância para a escolha da temática, brincadeiras e folguedos populares no ensino de arte, para a realização da presente pesquisa, deveu-se à crença de que ao revestirem-se de padrões multiformes as linguagens artísticas em folguedos, folias e brincadeiras tornam-se portadores de uma pluralidade cultural relevante à introdução cultural dos escolares.

**Brincadeiras e Folguedos de Fortaleza e do Porto**

Na cidade de Fortaleza ainda encontra-se folguedos e brincadeiras tradicionais, como a malhação do Judas - tradição que se reporta à passagem bíblica da traição de Judas à Jesus Cristo. Em sua realização há um efeito simbólico de linchamento e enforcamento de todos os traidores da humanidade, contendo assim, um princípio de justiça social aos inimigos do povo em plena praça pública. É uma festa de fogo, fogo que expressa a revolta e a agressividade do povo que se arma de paus para bater no larápio dos sonhos de justiça. Todo o ritual permite que venha à tona um pouco das frustrações de crianças e adultos, que vingam no boneco sua revolta e indignação.

As crianças são os participantes mais ativos da festa não saindo de perto da forca, seja para observar o traidor, seja apenas para colocar o boneco em movimento. Com esse exemplo, pode-se demonstrar que a brincadeira continua na vida social também de forma ritual. Reunindo um coletivo humano para viver experiências de prazer e catarse. Evidenciando um momento de participação que envolve, bêbados, crianças e senhoras em uma mesma manifestação cultural, no espaço da praça. Desta forma, fica clara a rica simbologia cultural do folguedo,- que acontece não só em brincadeiras individuais e infantis, mas também quando encarna, no caso aqui ilustrado, o inconsciente coletivo.

As festividades do calendário litúrgico são vividas pela sociedade em geral, de forma lúdica, envolta numa magia representativa do imaginário coletivo. Como foi ilustrado, na queima do Judas, no sábado de aleluia, vivido de forma teatral pelos bairros da cidade de Fortaleza e que também encontramos no Norte de Portugal, numa cidade chamada Cerveira, embora já não tenhamos encontrado no Porto, numa demonstração da perda da brincadeira como domínio cultural, que não é privilégio só de crianças mas também de adultos.

Essa manifestação que ainda unifica gerações têm no folguedo um importante espaço para o encontro de tempos diversos e de realização da sociabilidade humana.

Esse momento coletivo, fecundo de significado cultural e histórico, encontra-se, também em outras festas de cunho popular. A exemplo disso, na festa de São João, que celebra a fecundidade da terra, observa-se o espírito festivo de unidade e da vivência com o fogo e com a fogueira. Um ritual místico-religioso que reúne a todos nestes dias em que a alegria e a expressão popular pedem passagem. A simbologia contida no fogo, de vida, fecundidade, luz é um unificador dos sentimentos ali vivificados.

Hegemonicamente temos ligado a ideia de religiosidade, ao cristianismo, devido imposições da igreja católica em Portugal e no Brasil, porém a religiosidade da festa popular deve-se a manifestações anteriores, que foram sendo assimiladas pela religião católica. Para exemplificar vale ressaltar a exaltação ao Deus, - Sol, anterior à era cristã, que foi assimilada nos festejos de São João, presentes nos balões e nas fogueiras. Pular fogueira, soltar balões são ainda reminiscências destes cultos solares já tão ancestrais.

Ouvindo relatos de pessoas mais velhas, sabe-se que no passado- há duas ou três gerações-, esses momentos ainda eram vividos com mais intensidade. Hoje, porém, mesmo as festas coletivas são cada vez menos compartilhada pelo conjunto das cidades. No caso das duas festas citadas, não resta dúvida que na atualidade, o apelo consumista e a marca da sociedade de mercado vem transformando muitíssimo o apelo solidário e humano, de antigamente.

Embora observemos uma redução do alcance coletivo da festa transformando-se mais e mais em festejo isolado de famílias de posses, em festas privadas; a alegria e o riso, por si só, já são representativos da vida e acabam significando em última instância, um momento de aproximação entre as pessoas e o fortalecimento do sentido de pertença a uma dada comunidade.

O período joanino no Porto é muito rico em manifestações do universo tradicional. Ao passar pelas ruas encontram-se, nas calçadas, muitas pessoas vendendo manjericos em pequenos jarrinhos. É uma planta que tem uma forma arredondada e um suave olor, mas é de conhecimento geral que não se deve cheirá-la diretamente e, sim, colocar as mãos nas folhas para, então, aspirar-lhe o perfume impregnado na pele das mãos. São acompanhados de uma plaquinha que vem fincada na terra com uma quadra em homenagem a São João. Como exemplo, podemos citar a seguinte:

*Anda o povo contente*
*Com o manjerico na mão*
*É uma imensa alegria*
*Na noite de São João*

Também, flanado pelas ruas, é comum encontrar cascatas, que são miniaturas belíssimas da procissão a São João, expostas nas vitrines das lojas, no centro comercial. Na véspera de São João, a cidade do Porto engalana-se toda e espera ansiosamente o ponto alto da festa, que são os fogos de artifício. À meia-noite dá-se o foguetório na ribeira e parece que toda cidade vai assisti-lo. São inúmeras pessoas caminhando,

trazendo à mão alho-porro ou martelinhos de plásticos para baterem na cabeça uns dos outros. (Hoje, os martelinhos substituem, quase a totalidade, os ramos de alho-porro e ervas santas, que eram usados tipicamente para abençoar ou livrar do mal as pessoas. Caminham de um lado para o outro e muitas churrasqueiras são postas as ruas para assar sardinhas, o que também faz parte da tradição. Em muitos lugares da cidade as pessoas montam caixas de som, ouvem música e dançam em grupos de amigos. Também são montados palcos, em pontos estratégicos da cidade, onde se apresentam artistas locais, bem como dançam em muitos pontos da cidade ao som de conjuntos musicais.

Em relação ao tipo de música que se ouve, esta, na maioria das vezes, não é nada tradicional, pois ouvem-se músicas produzidas pela indústria cultural e de pouca qualidade sonora que, os portugueses chamam-na de música *pimba*. É importante ainda relatar a presença marcante da música brasileira, do mesmo baixo padrão, cantores como Michel Teló e seu famoso: "Assim você me mata" abusivamente.

Tratando de folguedos populares, como os citados anteriormente, é impossível não relacioná-los ao universo lúdico humano, tendo em vista que é a instituição do riso, da alegria, da música; momento de significativa importância para a vida humana. Tome-se também o caso do carnaval, que pela tradição torna-se um momento esperado por todo o ano, especialmente para algumas pessoas ou grupos, que se preparam e ensaiam por um bom período do ano. Seu caráter elitista, outrora expresso no carnaval dos clubes e agremiações carnavalescas é hoje, mantido e revigorado no carnaval importado do trio-elétrico e em blocos, que separados da população por cordão de isolamento, privatizam o espaço público da rua, para salvaguardar o direito dos cidadãos de "1ª classe" a brincar "em segurança".

É importante ressaltar que nos últimos anos, algumas iniciativas em bairros de Fortaleza, revelam-se tentativa de resistência e surgem como maneira de fazer sobreviver o costume do carnaval de rua e dos blocos de sujo, característicos da tradição fortalezense. São blocos como: "Quem é de bem fica", no Benfica ou "Jacaré na Praça", no Jacarecanga. No Porto, apenas em pontos isolados, a festa carnavalesca é prestigiada. A encontramos de forma mais representativa em Podence, mais ao Norte de Portugal, numa festa de caretos na qual os filhos da terra confraternizam-se e encontram-se ano a ano, trazendo ao lar muitos deles, que já vivem longe.

Acompanhando a folia, seguem crianças, jovens e adultos, num verdadeiro encontro de gerações. Mas, que outras situações têm o poder de reunir diferentes gerações com tamanha harmonia e alegria, senão as festas, os folguedos, as brincadeiras?

**Folguedo Popular e Vida Comunitária**

O observador mais atento dar-se-á conta da alteração do caráter da festa que, pouco a pouco, deixa de representar a vida comunitária, e passa a explorar o divertimento como produto de mercado. A cultura do entretenimento e da diversão mediática são a tônica nos dias de hoje. Fica cada vez mais difícil encontrar festas populares aos moldes da comunidade reunida para celebrar.

A normatização, a padronização, como em festivais de quadrilhas, foi ao que se reduziram as manifestações juninas em Fortaleza, suprimiram parte significativa dos festejos. Reduziram os costumes de brincadeiras, como a representação do casamento, os balões, as fogueiras, os pratos típicos e muitas outras facetas desta comemoração vão, aos poucos, se perdendo.

No Porto ou em Fortaleza, os festejos revestem-se de uma roupagem do divertimento sem pretensões a nada mais enraizado. Lá, substituem-se os alhos poros por martelinhos plásticos, na noite de São João, comprometem o sentido e transformam tudo em mercadoria, aqui as quadrilhas são produtos culturais prontos para um ávido mercado.

Em Portugal, no entanto, notamos uma maior preocupação com o patrimônio cultural e a memória. Os concursos de quadras, de cascatas e a unanimidade da festa, com o foguetório, na noite de São João, são algumas das estratégias de manutenção desta tradição pela cidade.

Enche-nos de pesar ver o desrespeito aos bens imateriais que nos unem, numa cidade que fragiliza seus vínculos, sua identidade. Fortaleza, a nosso ver é uma cidade que sofre de um desenlace das pessoas com a vida em comunidade. Parece que não vemos a cidade como nossa, mas como terra de ninguém.
Constatamos que o folguedo popular tradicional não é um produto comercial suficientemente atraente para a indústria do entretenimento, nem para o poder público. Está integrado ao desejo de cultura e arte das populações. Além das pessoas tornarem-se cada vez mais individualistas na sociedade atual, há aspectos que, conjuntamente, justificam um empobrecimento dos festejos populares.

Como nos ensina ADORNO, em *Dialética do Esclarecimento*: *A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.* (1947, p. 20) Quanto mais sofisticada uma sociedade mais empobrecida torna-se suas vivências e maior o isolamento da coletividade, pois a indústria da diversão transforma a todos em meros e passivos consumidores promovendo uma regressão dos sentidos. O princípio da diversão é exatamente um estado de letargia, que nos anestesia do esforço do trabalho e, portanto, destrói tudo que seja mais que entretenimento. O espectador não atende a nenhum interesse próprio ou comunitário, mas tão somente absorve o que é oferecido, sendo o lazer uma negação da sua essência humana e de sua capacidade criativa.

A complexa sociedade capitalista, que se pretende global, prescreve como numa medicação paliativa doses de prazer fraudulento a amortecer nossa capacidade criativa e a verdadeira alegria que a cultura pode proporcionar, enquanto prática de resistência à homogeneização e desenraizamento, função inevitável do processo artístico e cultural de refletir sobre a limitação do real, numa projeção utópica de um mundo solidário.

**Adentrando à Escola**

Como parte da pesquisa de campo, na qual se investigou o papel da brincadeira na vida social, realizou-se observações e entrevistas em escolas de Fortaleza e do Porto, procurando descobrir, no espaço escolar, o

valor e a forma de vivência da brincadeira e dos folguedos tradicionais. Os espaços de observações onde se realizaram, foram ocorrendo em função das oportunidades que a escola oferecia para situações de vivência de brincadeira e folguedos.

Em Fortaleza, a nossa diminuta valorização da cultura e da arte, manifesta-se em uma despreocupação dos setores responsáveis pela manutenção do patrimônio cultural. No ano de 2014 não notamos nenhuma intervenção na rotina urbana, com atividades relativas às festas juninas. É deprimente constatar que não há envolvimento sério dos responsáveis por manter nossa cultura. Mesmo a festa de São João, a mais tradicional, não é suficientemente valorizada para ganhar o *status* de conteúdo escolar, já que não houveram grandes referências nas escolas, a não ser cedendo espaços físicos para ensaios de quadrilhas de festival. Em 2016 foram excluídas as festas juninas do calendário escolar.

Lembramos que em 2002, quando apresentamos estudo sobre: O Lugar da Brincadeira na Vida Humana, dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Ceará em 1997 e publicada no livro: O Desafio de Brincar, relatamos que: *A festa de São João marcou o término das aulas no 1º semestre letivo. Ela foi feita estruturada no esquema tradicional, com as crianças apresentando alguns números de dança no salão coberto da escola. Depois das apresentações, continuou-se a tocar música e as crianças e adolescentes permaneceram por mais de uma hora na escola, cantando, dançando e até mesmo quando a música já havia parado.* (105, p.2002)

Atualmente, encontramos uma realidade bem distinta, na qual o festejo junino deu lugar à preparação exaustiva das crianças para exames e provas, não dando-se conta, a escola, de que a transmissão das práticas culturais de festejos, são não só a culminância de um período letivo, mas também a transmissão dos valores, rituais e vida cultural na vertente regional, já preconizada na LDB em seu artigo 2º.

Numa escola pública de Fortaleza as crianças só contam com a aula de recreação, como tempo em que se prioriza o aspecto lúdico, ainda assim, as professoras polivalentes fazem dessa aula um momento do "façam o que quiserem", sem qualquer direcionamento das atividades desenvolvidas pelas crianças. A escola não atribui a esse momento atenção especial, mesmo sendo a única oportunidade do brincar como ato educativo. O cotidiano desta escola pública, nos anos iniciais de escolarização, é hoje marcado por aulas expositivas e tarefas escritas com a finalidade de preparar os alunos para prestarem exames e avaliações das quais dependem o financiamento da educação. Entre as aulas, uma pausa para o recreio. É exatamente nesse lapso de tempo que residem, quase exclusivamente, a parte destinada à ludicidade segundo constatamos nas observações.

Os brinquedos que as crianças trazem, para a escola, como: bilas e bonecos, são os suportes para a brincadeira. Os brinquedos devem ser socializados com os colegas, todos brincando juntos. Esta forma de dividirem seus brinquedos é condição necessária para que possam trazê-los para a escola, caso contrário a disputa poderia acabar em briga. O que acontece muitas vezes na educação infantil quando os estudantes, em sua posição egocêntrica, ainda não conseguem dividir o que é seu. Só mais tarde com a experiência da

convivência coletiva é que vão adquirindo aos poucos, hábitos de partilharem objetos. Por isso é importante estudar a brincadeira no espaço escolar, bem como procurar vislumbrar suas potencialidades para a educação humana, especialmente das crianças.

O primeiro motivo pelo qual se justifica a brincadeira e o folguedo na escola é para que a criança se socialize, descubra na escola maneiras de relacionar-se com as pessoas e com outras crianças, em especial. Depois, para que elas conheçam o universo das manifestações culturais as quais vinculam-se as comunidades em que vivem, convivendo com práticas ancestrais significativas para a vida comunitária. Todas as situações de brincadeira, promovem uma forma de relacionamento entre os estudantes e destes com diferenciados instrumentos de expressão, numa vivência lúdica da realidade. Assim também, no brincar se está vivendo um mundo de significados e de interação com a realidade e com o outro.

A brincadeira e o folguedo têm se demonstrado socializadores no que se refere a criar situações de interação entre os estudantes. As crianças no recreio estabelecem regras em suas brincadeiras, formas de usarem os equipamentos, repartirem seus brinquedos e de conhecerem-se. Em cada uma destas relações com os elementos da cultura e com os outros, bem como com as coisas a sua volta, amadurecem reações e descobrem o seu lugar no mundo. Desta maneira, parece óbvio que a brincadeira contribui, e muito, para evolução intelectual, social e afetiva das crianças e como tal é indispensável como recurso de ensino e aprendizagem.

No Porto nos orientaram a buscar a Escola da Ponte, por se tratar de uma escola autônoma em seu projeto pedagógico, com gestão participativa, e ter incluída, como parte das atividades pedagógicas, a festa popular comunitária, na qual a escola tem papel cativo. Ao chegarmos à escola percebemos o ambiente já preparado para o trabalho em grupos e uma decoração realizada pelas crianças. Observamos que no chão haviam trava-línguas colados. Um grupo de alunos nos recebeu e foi nos conduzindo pelas dependências da escola explicando o trabalho pedagógico das crianças e dos professores em sala de aula.

Descobrimos, em entrevista com estagiária da escola, que primeiro *surgem as propostas que os miúdos fazem, depois são votadas em assembleia e, em seguida, encaminhados os estudos (...) o que temos é um coletivo, pois enquanto se pensar em trabalhar sozinhos não se faz um projeto diferenciado.*

Os alunos são identificados por fases de iniciação, consolidação e aprofundamento, mas interagem livremente em resposta às necessidades de projetos criados por eles e professores, no desenrolar da atividade educativa.

Indagamos sobre a existência de alguma atividade relativa a folguedos e obtivemos a informação de que existe na escola um projeto "Festa na Vila", do qual a escola participa há vários anos. No caso deste projeto a escola recebeu um convite por parte da Câmara, quando da elevação à Vila das Aves, localidade na qual situa-se a escola. Proposta que foi votada e aprovada em assembleia pela comunidade escolar. Segundo a informante: *-há uma atenção relativa ao campo da festa, que está integrada ao conjunto das ações desenvolvidas com a comunidade.*

As entrevistas com professores e alunos, bem como as observações nas escolas nos levaram a conhecer experiências pontuais ao buscar brincadeiras e folguedos neste contexto, como as que acabamos de destacar.

## Valorização da Brincadeira e do Folguedo na Escola

Observando o cotidiano escolar, constata-se a reduzida possibilidade de ocorrência da brincadeira, bem como a redução do tempo destinado aos folguedos e às manifestações tradicionais, como a festa junina que em entrevista com professores descobrimos que no atual ano letivo foi banida do calendário escolar, sob a justificativa de se centrar a atenção na preparação dos aluno para realização de provas e exames tanto internos quanto externos. A festa e a brincadeira estão condenadas a realização marginal, são tratadas como indesejáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

O espaço e o tempo destinado à brincadeira na escola pública é ínfimo. Percebe-se a reduzida importância que se dá ao folguedo na ação educativa, não só pelo tempo a ele destinado, mas também na pobreza de recursos e na indisposição da escola para com essa atividade de caráter socializante e libertária. Mesmo que o tema ludicidade no ensino tenha, hoje, já passado por reconceptualização, os momentos em sala de aula, em que se tenta brincar e desenvolver habilidades a partir da brincadeira e dos folguedos, só acontecem como "aulas experimentais" ou pelo esforço individual de professores que têm esta referência em sua própria formação. Embora, sejam estes pequenos momentos que apontam para novos caminhos na evolução da educação, com registro experiências exitosas, ainda não detém um olhar e um agir consequente sobre a questão.

Se a escola não dá valor as brincadeiras na ação educativa o mesmo não se pode dizer das crianças. Ao contrário, o valor dado a brincadeira por elas é enorme. Um elevado número de crianças ao ser indagadas sobre sua atividade favorita em contexto escolar, respondem com uma referência a brincadeiras ou a folguedos. A seguir algumas das respostas das crianças:

"- As festas,
- O dia das crianças,
- Semana Cultural,
- As brincadeiras,
- A recreação."

São estes os momentos que destacam, para contarem como experiências agradáveis da escola. Por outro lado, ao indagar-se sobre a aula que mais gostaram, obtevemos de uma aluna a seguinte resposta:

"P- Qual a aula que você mais gosta? R- Matemática, é mais fácil.
P- Por que? R- Por que eu acho que a matemática a gente aprende brincando.
P- Por que? A professora dá aula brincando?
R- Não. Por que a matemática é fácil e a gente aprende com jogos, essas coisas."

Esta criança se referiu ao fato de a professora ensinar matemática utilizando-se de dominó e outros materiais concretos para facilitar a aprendizagem. O que dá para extrair de tais depoimentos é que, para a

criança o mais valioso é aquilo que está mais afeito a brincadeira. A aula que mais gosta é a que é possível de acontecer com brincadeira e graças a isso, se torna mais acessível para a criança. Talvez por que seja esse o comportamento próprio da investigação infantil.

No entanto, a escola em sua prática cotidiana, quase não leva esse aspecto em consideração. Como deu para perceber, o tempo e o aparato para a brincadeira e a festa são reduzidíssimos. Acompanhada de uma descrença no valor da brincadeira enquanto mediadora de desenvolvimento humano, a organização pedagógica da escola faz com que a atividade lúdica e a vivência de folguedos não sejam merecedores de nenhum tipo de atenção sistemática.

A aula de recreação, a sala de leitura e o recreio, na fala dos alunos, constituem-se, essencialmente, nos momentos em que a brincadeira pode ocorrer dentro da escola. Porém, as aulas de recreação ocorrem, livremente, podendo as crianças fazerem o que quiserem. A este respeito, vejam um diálogo desenvolvido com uma criança na escola:

“P- E como é a aula de recreação?

R- Os meninos brincam de futebol e as meninas brincam do outro lado do campo, aí brinca de qual quer coisa...- Carimba...- Mas eu acho bom é de ficar bolando na areia...- Ficar brincando de bola.”

As professoras oferecem uma bola e deixam as crianças brincarem à vontade. Excelente que exista oportunidade como esta de brincarem livremente. Certamente este momento será rico para a formação da identidade de grupo e do desenvolvimento de cada um, em termos social, afetivo e intelectual. Porém, esta não pode ser a única forma de se relacionar com o lúdico e com o folguedo tradicional, no âmbito da escola.

A sala de leitura também se apresentou como um espaço de exercício de liberdade e experiências lúdicas. Lá as crianças optam entre livros paradidáticos ou por brincarem com os jogos de que se dispõe. Aí também ficam bem à vontade, estando livres para o jogo.

Assim fica demonstrado que já há, na escola um despertar para o significado da brincadeira em relação ao desenvolvimento da criança; porém, essa visão dá lugar apenas a iniciativas isoladas. Uma ação pedagógica tida de forma fragmentada. Aparece como mais um recurso didático para ser usando em ocasiões esporádicas dentro das disciplinas do currículo ou em datas comemorativas, ao invés de se constituir numa opção consciente e sistemática da vivência lúdica na ação escolar.

## CONSIDERAÇÕES

Durante as observações e com base nas entrevistas realizadas nas escolas pesquisadas, chegamos à conclusão de que a liberdade de ação e a busca de satisfação dos educandos, não são as preocupações do atual sistema de educação. Pois, como explicita BAKHTIN:

O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso.

(...) Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um mundo novo. (1996, p.76)

Como denuncia Bakhtin: *Há sempre nessa seriedade um elemento de medo e de intimidação*. Confirmamos este espírito na escola ao ver que nem mesmo a festa junina, no ano letivo de 2016, foi prevista no calendário de atividades escolares, ficando visível que docentes e técnicos do ensino pouco promovem momentos lúdicos na vida da escola preferindo valorizar avaliações e testes.

Em uma turma de terceiro ano ao perguntarmos: "Escola é lugar de brincadeira?" os alunos respondem em uníssono: "- Não. A escola não é lugar de brincadeira.

- "Só no recreio.

Alguém faz a ressalva de que só na hora do recreio, mas, ao mesmo tempo, completa:

- "Mas tem gente que não sabe diferenciar isso."

O ambiente escolar é por excelência um cerceador de liberdades. A consciência de que tem hora para tudo e que a hora da brincadeira na escola está limitado ao recreio, é algo presente em todas as turmas que entrevistamos de 1º ao 4º ano. Porém, este pequeno período do cotidiano escolar é o momento que os alunos mais apreciam. Quando indagados sobre a aula que mais gostam, reportaram-se às aulas de artes e recreação. Ao questionarmos sobre o "porque?" respondem que é por que nessas aulas eles têm a oportunidade de brincar.

Fica-nos a questão: -Não seria possível na escola se fugir a essa concepção extremamente disciplinadora das emoções e anseios infantis e voltar-se para uma perspectiva de educação que faça mais sentido para a criança?

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

APPLE, Michael W. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, Mikail . A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília – HUCITEC, 1993.

BOAS, Frans (2004). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas._ São Paulo: Pérspectiva. 2013.

_____ O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COLARES, Edite. *O Desafio de Brincar*. Fortaleza: Editora, INESP, 2002

GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular in Currículo. In. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*, São Paulo: Ed. Perspectiva S.A. 1999.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# RECONHECENDO CAMINHOS: MEMORIAL COMO PROCESSO INVESTIGATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Oliveira dos Santos[25]
Gilberto Andrade Machado[26]

**Resumo**

Pesquisa em Ensino de Artes Visuais, que tem como objeto de estudo o memorial como produção textual de formação, aplicado na disciplina de Ensino de Artes Visuais no Brasil do Curso de Licenciatura de Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Objetiva-serefletir a cerca da importância do memorial e das suas contribuições significativas da autobiografia nos processos de ensino e aprendizagem do artista-professor em formação acadêmica e profissional. Foi utilizado o recorte metodológico de três experiências da discente no ensino formal e não formal, bem como nas políticas publicas em artes, na sua inserção na graduação e nos programas institucionais de iniciação de ensino. Os dados coletados apontam para possíveis potencialidades do memorial no processo formativo acadêmico, situando-nos nos contextos educacionais, e possibilitam reconhecimentos positivos nas trajetóriasprofissionais.

**Palavras-chave:**Memorial; Formação docente; Ensino de Arte.

## INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa em Ensino de Artes Visuais que objetivarefletir sobre a autobiografia nos processos de ensino e aprendizagem do artista-professor em formação. Para tanto, utilizamos algunsdos resultados adquiridos na disciplina de Ensino de Artes no Brasil do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. A disciplina ofertada no 6º semestre de 2015, com carga horaria de 40h,apresentou para os alunosalguns estudos sobre Ensino das Artes Visuais estimulando a produção textual e o recorte de nossas experiências no ensino de arte até nossa inserção no Curso Superior em Artes.

Nos apropriamos dosconteúdos teóricos de metodologias em Arte que contemplam as experiências do artista-professor em formação (DÍAS, 2007).Desta forma, o memorial, pode ser umametodologia diferenciada de produção textual de saberes, que conjuga o tempo/espaço de nossas lembranças possibilitando- nos perceber dentro das histórias estudadas edos contextos educacionais. Protagonizando assim, a voz do professor em formação e dando significações das nossas experiências no agora e aonde queremos chegar (PASSEGGI,s/d). E claro levando em consideração osdesafios e desdobramentos de saberes sobre as experiências na trajetória acadêmica,

[25]Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza (7ª semestre); Pesquisadora de Iniciação da linha de pesquisa Práticas Educativas em Artes Visuais do Grupo de Estudo de Formação de Professores de Artes Visuais – IRIS. Email: oliveamanda7@gmail.com
[26] Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará(2008). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, lecionando no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordenador do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais. Email: gilmach@gmail.com

(BONDÍA,2002). Diante das memórias e das experiências tentamos, reconhecer, compreender e refletir quais contribuições de um memorial para formação acadêmica e profissional.

**FIO CONDUTOR**

Quando somos convidados a escrever um trabalho acadêmico, muitas vezes encontramos empecilhos para a compreensão dos objetivos dos mesmos e na sua elaboração em si. As dificuldades de aproximar nossas experiências e nossas reflexões com os conceitos vistos e obtidos na academia nos faz indagar sobre novas possibilidades de produção. A pratica certamente nos põe em crescimento, mas desenvolver trabalhos diferenciados e inovadores principalmente em pesquisa em arte aproxima nossa vida acadêmica com nossas praticas fora dela.

As produções acadêmicas na sua maioria estão de acordo com a Associação Brasileira de Normais Técnicas - ABNT, porém foi observado por(DÍAS, 2007) os diversos estilos de pesquisa algumas vezes não se encaixam nos enquadramentos de pesquisa cientifica. Sobre seus estudos da A/r/tografia e Pesquisa baseada em arte (PBA) e Pesquisa educacional baseada em arte (PEBA) estão de acordo que:

> Engajar-se em pesquisas utilizando PBA e PEBA é um ato criativo em si e per si. O convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseada no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. (Días, 2007).

A saber, sobre A/r/tografia: “busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar”. (DÍAS, 2007). Desta forma optamos por uma metodologia diferenciada de produção textual, que contemplasse o tempo/espaço de nossas lembranças e que nos permitisse relembrar as motivações que nos trouxeram até o presente momento acadêmico no CLAV. Texto, este que possibilite nos perceber dentro das histórias estudadas e dando significações das nossas experiências no agora e aonde queremos chegar.

Exercitando desta forma nossas lembranças, escolhemos a produção de um memorial. Este gênero acadêmico nos permite escrever sobre nossas próprias vidas pautadas dentro da historia do ensino. Dentre os memoriais já existentes, encontramos no nosso, características de memorial de formação, pois ainda somos graduandos, conhecendo simultaneamente a historia do ensino das artes no Brasil, com o recorte mais especifico de Fortaleza, entrelaçando com a história do CLAV. A respeito do objeto da escrita do memorial de formação:

> Percebemos que, sendo objeto da escrita desses tipos de memorial a “formação intelectual, profissional e experiencial”, no *memorial de formação*, isso ocorre como processo em andamento, ou seja, os professores, que ainda se encontram na condição de alunos, precisam perceber-se inscritos num processo formativo e aos poucos irem tomando

> consciência do significado de suas experiências. A escrita se dá, portanto, num espaço-tempo quase simultâneo à vivência dos fatos.(Passeggi/sd)

Na construção do nosso memorial, a todo o momento revisitamos os lugares por onde passamos, as escolhas que tomamos e as experiências que nos foram influenciadas pelo contexto. Só podemos escrever sobre o que sabemos e/ou vivemos. Utilizamos os conceitos de saber e experiência de (BONDÍA,2002) que diz que:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

É também de relevância nos situarmos no cenário sociopolítico, para entendermos as movimentações sociais e as possibilidades legislativas educacionais que impactaram direta ou indiretamente na construção da vida e dos espaços de atuação dos sujeitos, bem como na própria história da educação. Para nos exemplificar da importância do texto acadêmico em formato de memorial,Passeggicita os escritos introdutórios do livro de Eliane Maris Teixeira Lopes (2001, p.9):

> A autora lança um olhar problematizador sobre a cultura escolar e universitária por ela vivenciadas ao longo da sua formação e atuação profissional. É nesse sentido, que procuramos evidenciar a relevância dos memoriais como um gênero textual genuinamente acadêmico, cuja "memória" revela peculiaridades da história de um grupo: o do magistério superior. *Metamemória-memórias* torna possível a recomposição de cenários de formação e profissionalização, de cenários políticos, de cenários socioeconômicos, donde se pode abstrair uma história da educação, testemunhada por seus próprios autores-personagens.

Utilizando-se destas metodologias diferenciadas em Artes Visuais é notória os indicadores depotencialidades da escrita do memorial de formação para o sujeito artista-professor ainda na academia e nos campos de atuações profissionais.

A partir de um recorte da trajetória individual de cada estudante como ponto de partida para refletir sobre o ensino formal e não formal até as atuais experiências de iniciação à docência no CLAV, foi possível, propor uma produção textual a cerca das experiências, memorias e intenções de inserção do aluno na vida acadêmica e nos fatores sócio-políticos que influenciaram a formação discente antes e durante a academia. A seguir, apresento três significantes experiências em artes visuais, em um recorte de vivências no ensino formal, na escola, no ensino não formal, em equipamentos culturais e, com minha iniciação a docência no ensino básico. Todas essas memórias tem o intuito de nos situar nos contextos educacionais e do nosso percurso individual nesse processo maior das influencias políticas no ensino, e nos possibilitando refletir e nos reconhecer na trajetória acadêmica.

## ALINHANDO O OLHAR

Nasci na capital de Fortaleza em 1990, e me criei no Conjunto Ceará, um bairro que mais parecia um cantinho matuto. No interior da 4ª Etapa (o bairro foi organizado em quatro etapas

habitacionais) era possível ver árvores, frutas, areia, calango, pardal, sombra na calçada e carrinho de pipoca na praça da igreja. A noite costumava visitar minha avó todos os dias incansavelmente com minha mãe. Aquelas visitas era uma espécie de ritual, onde as filhas aprendiam atividades manuais, como o entrelace do crochê, do fuxico e da costura. Minha observação nesses trabalhos manuais inspirava-me. E foi dessa maneira que tive meu primeiro "aprender a fazer", pelos ensinamentos de gerações com feituras em linhas.

Quando ingressei na educação básica em 1997, o contexto de ensino de arte no inicio da década de 90, recebia transformações referentes aos diálogos estabelecidos na década anterior. Os registros dos Parâmetros Curriculares (Brasil, 2000, p. 47) comentam:

> A partir de Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação, organizados pelas universidades e pela Federação Nacional dos Arte-educadores do Brasil – FAEB (criada em 1987) passou-se então a discutir questões sobre o curso de arte, nas diversas linguagens artísticas, da pré-escola até a universidade, incluindo a formação de profissionais educadores que trabalham com arte (licenciados, pesquisadores, pedagogos coordenadores de escola e de professores de Arte, alunos do Ensino Médio Magistério). Em grupo lutou-se para que a arte se tornasse presente nos currículos das escolas de Educação Básica no Brasil e fizesse parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É neste cenário que se chegou ao final da década de 1990, mobilizando novas tendências curriculares em Arte. Como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (BRASIL, 1997, p.25):

> São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Deste modo decretou-se na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Artigo 26, Parágrafo 2) que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Minha iniciação no ensino formal, educação básica e fundamental, aconteceu na Escola Fundação Bradesco[27].Nessa escola o pensamento dos gestores e do único professor de Arte, resumia-se em momentos de lazer, produção de cartazes para as datas comemorativas e murais para festas escolares, ou seja, em "visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar."(Brasil,1997,p. 25).

Lembro-me de só ter disciplinas denominada Arte na 6ª serie. Nesse período o professor agrupava as carteiras e alunos, passando a aula inteira copiando conteúdo da lousa. Só produzíamos no termino do bimestre e nem sempre eram verdadeiramente trabalhadas no contexto do conteúdo,

[27] Fundação Bradesco, uma escola filantrópica que se compromete com a inclusão sociocultural de jovens moradores das periferias. Espalhada por 42 estados do Brasil. No estado do Ceará, foi fundado em 1990, no bairro Parque Albano, no distrito da Jurema, em Caucaia, um município que pertence a região metropolitana de Fortaleza (RMF). Amparada por um grande terreno, a escola disponha de uma boa infraestrutura e supervisões diretas da matriz em Osasco (SP). Fonte: http://www.fb.org.br/.

eram atividades aleatórias utilizadas como passatempo. Em compensação fora da sala de aula a escola nos proporcionava muitas vivências culturais. Tínhamos eventos pra quase tudo, apresentações de dança, musica, teatro e literatura.

**SÃO VÁRIOS OS CAMPOS DE CONTEMPLAÇÃO**

Iniciei o ensino médio no Liceu do Conjunto Ceará. O Conjunto Ceará já era considerado uma verdadeira cidade dentro de Fortaleza, perdendo aos poucos seus aspectos interioranos, consagrando-se como um pólo comercial, social e cultural ativo, sendo destaque dentre os demais. Nesta época a população variava entre 40 e 60 mil habitantes. Durante o mandato do Tasso Jereissati(1987-1990; 1995-1998; 1999-2002) e Ciro Gomes (1991-1994), o bairro recebeu reformas e implementações que faziam parte do processo de modernização das duas gestões, conhecido como Governo das Mudanças, que tiveram relação também com o campo cultural cearense.

É importante evidenciar que anteriormente aprimeira gestão do governador Tasso o bairro adquiria, já um ABC[28]e um Centro Social Urbano (CSU)[29]. O Liceu do Conjunto Ceará, seria assim, a escola modelo, completando o atendimento nas áreas de educação, esportes e lazer para as crianças e adolescentes do bairro. Os equipamentos citados faziam parte das primeiras politicas publicas da Secretaria da Cultura e do Desporto do Estado do Ceará (SECULT) no bairro. Segundo Tereza Simão (1996), coordenadora do projeto Vila Olímpica a maioria desses equipamentos, em suma, tinham como objetivos específicos "proporcionar as crianças e aos adolescentes, na faixa etária de 07 a 17 anos, atividades esportivas associadas a atividades de reforço escolar, saúde, cultura e lazer; possibilitar a participação efetiva da comunidade em todas as etapas do projeto".

Apesar de não existir neste período projetos especificamente nas artes visuais, esses espaços foram de fundamental importância para a ocupação de crianças e adolescente do bairro e adjacências, principalmente por serem inteiramente gratuitos para a comunidade. Somente em 2006 um equipamento significativo em formação artística foi inaugurado nas proximidades. Trata-se do

[28]O projeto Aprender, Brincar e Crescer (ABC) é mantidos pelo Governo do Estado. É voltado para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos. O principal objetivo dos ABC é fazer da arte e da educação um instrumento propulsor do desenvolvimento humano. Uma maneira de estimular a auto-estima e prevenir a marginalidade trabalhando a estética e a construção humanitária. Fonte: http://www.stds.ce.gov.br/index.php/protecao-social-basica/141-abc.

[29] O Centro Social Urbano (CSU) é um equipamento público gerenciado pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sedes). Tem por objetivo integrar atividades de lazer, esporte, informação, formação e qualificação profissional visando maior organização e integração das comunidades.Fonte: http://blogdocsu.blogspot.com.br/p/o-que-sao_11.html.

Centro Cultural Bom Jardim(CCBJ)[30], um equipamento que foi fruto das manifestações e interesses dos movimentos sociais locais que estavam organizados através da RAC – Rede de Arte e Cultura do Bom Jardim. O CCBJ, do modo como foi pensado pelos movimentos sociais do bairro, possui uma estrutura adequada às manifestações nas várias linguagens. Desta forma, o CCBJ consegue possuir espaço apropriado tanto para suas funções de formação e produção cultural, quanto para a divulgação dos produtos ali produzidos.

Frequentei o Centro Cultural participando de muitos cursos como: percussão musical e confecção de instrumentos musicais; produção de fanzine; confecção de carteiras e cadernos artesanais; produção cultural; historia da fotografia analógica; iniciação a fotográfica digital e iniciação ao desenho e pintura. Nos cursos de confecções de produtos artísticos, os professores eram moradores do bairro que apresentavam habilidades de economia criativa e trabalhavam no equipamento. Nestes três últimos cursos que eram mais voltados para a linguagem de artes visuais, foi onde tive a experiência de aula de arte, que até então, não tinha recebido no ensino formal. No curso de desenho e pintura, ministrado por um artista de Fortaleza, tive contato com os princípios básicos do desenho como linha, ponto, luz e sombra. Nas aulas de pintura utilizamos as cores não só com tinta, mas com recortes de jornais, retalhos e objetos encontrados no pátio, como galhos, folhas e pedras. No curso de fotografia, conheci a história da fotografia contada por uma professora que também era artista, isso influenciou nos conteúdos passados. Vimos mais do que a parte teórica das técnicas. Fomos incentivados a ter novas percepções, um novo olhar sobre as imagens. Na parte prática tivemos acesso tanto aos procedimentos experimentais de revelação como aos equipamentos de maquinas digitais. Estas experiências eram totalmente novas para jovens, como eu, que moravam na periferia e que nunca tiveram acesso a formações de qualidade em artes na escola.

Foi nesse contexto de ativa participação nos equipamentos culturais, promovidos pelas primeiras politicas publicas que tive acesso gratuitamente ao ensino não formal de artes, com conteúdos bem mais coerentes com a linguagem. É interessante observar que os professores dos Centros Culturais, eram egressos do Curso Superiores em Artes Visuais pelo IFCE, que formou os primeiros docentes licenciados nessa área. Percebo que minhas intenções no mundo tiveramfortemente influencias pela minha inserção nos equipamentos culturais assistidos pelas leis de políticaspúblicas socioculturais e minhas primeiras experiências significativas no ensino de arte

[30] Centro Cultural Bom Jardim é um equipamento público implantado pelo Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Cultura do Estado (SECULT), inaugurado em dezembro de 2006, em uma das regiões mais pobres da cidade de Fortaleza, tendo a frente das suas ações o Instituto de Cultura e Arte do Ceará (IACC), a primeira organização social criada no Brasil no campo cultural, no ano de 1998. Fonte: http://www.ccbj.org.br/apresentacao.html.

foram frutos qualitativos dos cursos superiores já vigentes e pelos incentivos das instituições filantrópicas inovadoras em formações socioculturais que se instauraram no estado naquela época.

**ENTRE O NÓ E O ENTRELAÇO**

Conduzida pelos desejos de aprender as diversas técnicasartísticas e aprender a ensina-las nos projetos que era envolvida. Preparei-me para ingressar no Ensino Superior em arte como uma alternativa profissional. Fiz breves pesquisas sobre historia da arte e princípios básicos de desenhos na internet e em 2012 depois de passar pelo teste de habilidades especificas, entrei no curso de Artes Visuais do IFCE. Conversando com alunos veteranos tive conhecimento que o curso antes era um Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas e que minha turma fazia parte da nova matriz curricular orientada para formação de professores em Artes Visuais. O que era perfeito para os meus objetivos de entrar no curso.

Neste mesmo ano comecei a trabalhar no projeto Jardim de Gente no Centro Cultural Bom Jardim. O projeto Jardim de Gente era financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza, o FECOP[31]. OJardim de Gente tem por objetivo geral contribuir para o desenvolvimento social e sustentável do Grande Bom Jardim, através de ações de formação voltadas para o fortalecimento da cidadania e a geração de trabalho e renda na área da cultura. Essas formações são oferecidas através de cursos e oficinas gratuitas para pessoas de todas as idades, em diversas linguagens artísticas, e na área da gestão cultural e tecnologias da informação.

Da experiência de voltar ao mesmo Centro Cultural, agora estudando Artes e compondo o quadro de colaboradores do projeto, me proporcionou reflexões sobre o ensino de arte não formal do ponto de vista da gestão e não mais como aluna do equipamento. "*Eu faço e aprendo Arte"* slogan utilizado pelo Jardim de Gente que resume bem o meu inicio no CLAV e minha segunda passagem pelo Centro Cultural do Bom Jardim.

Da experiência de estudar e trabalhar, de certa forma, não conseguia concentrar nas atividades das disciplinas, que exigiam de mim um tempo livre e disposição para realizar experimentos e trabalhos artisticos especificos do curso. Logo, meu desempenho foi caindo ao ponto de não cumprir todas as disciplinas, chegando a reprovar por falta e tirar notas baixas nos semestres seguintes. Meu desempenho no curso sempre dependia da minha instabilidade financeira

[31] O FECOP foi instituído pela Lei complementar Nº 37, de 26 de novembro de 2003 e entre os seus objetivos está "promover transformações estruturantes, que possibilitem um efetivo combate à pobreza". Seus objetivos e estratégias estão, portanto, diretamente relacionados à ideia de combate à pobreza, o que o faz ir além de ações e eventos culturais pensados apenas para uma fruição artística, entretenimento e desenvolvimento do campo cultural de uma determinada região. Fonte: HONÓRIO, Raquel Santos. Política cultural e combate a pobreza: breve estudo sobre a experiência do projeto jardim de gente, em Fortaleza, Ceará. IV Seminário Internacional de Políticas Culturais, Rio de Janeiro, 2013.

e isso me prejudicou muito. Por outro lado, adquiri muitas experiências fora e paralelamente ao curso que de certa forma somaram conhecimento nas experiências profissionais nos diversos campos relacionados a Arte, não somente na licenciatura, que era o objetivo do curso.

No primeiro semestre de 2014, decidi sair do emprego de oito horas e me dedicar inteiramente aos estudos e me instrumentalizar nas diversas ferramentas de atuação, considerando as diversas linhas e pontos que existem no plano do ensino da arte. Com isso ter tempo para participar mais das aulas, dos momentos extras curriculares, visitar mais museus e espaços de formação e criação pela cidade. No mesmo semestre participei de um coloquio organizado pelos alunos do CLAV que eram bolsistas. Conheci o trabalho dos bolsista PIBID e logo tratei de me inscrever na proxima turma.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi implementado no Subprojeto Artes Visuais no IFCE através da CAPES, com o intuito de proporcionar as primeiras experiências dos alunos do CLAV no ensino de arte no contexto escolar.Entrei para bolsa em junho de 2014. Iniciei minhas atividades do Laboratório de Produção de Imagem em Artes Visuais (LAPIM) juntamente com mais dois bolsistas, em uma escola de ensino médio no Conjunto Ceará, inicialmente, contamos com 28 alunos, divididos em dois horários distintos duas vezes na semana.

Partimos da experiência de cada bolsista para a elaboração do plano pratico da oficina que iriamos lecionar no contra turno da escola. Em reuniões semanais a equipe e com o coordenador do programa elaboramos o plano de curso. Os conteúdos programáticos foram divididos em quatro módulos: noções básicas de desenho e pintura; introdução e noções básicas lambe-lambe; introdução e noções básicas do estêncil, experimentações de materiais e técnicas a cerca da arte urbana.

Nossa equipe de bolsistas optou por abordar os conteúdos teóricos de ensino de arte com seus conhecimentos específicos da linguagem, relacionando-os inicialmente ao universo dos alunos. Na realidade escolar constatamos que o professor de arte da escola não tinha formação em arte e a escola tinha poucos recursos para as práticas. Ao final do curso a turma realizou um mural nas dependências da escola. Ninguém ali saiu grafiteiro ou artista, mas observamos que os resultados que esperados foram atingidos no que tangia proporcionar novos olhares dos alunos sobre o contexto escolar e também sobre práticas artísticas urbanas.

Quando o ciclo de aulas terminou, fomos fomentados a produzir um artigo sobre nossa experiência em iniciação à docência apresentado em dezembro no V Encontro Nacional de

Licenciatura (ENALIC) vinculado ao IV Seminário Nacional do PIBID. O grupo de bolsistas do CLAV viajou até Natal a fim de compartilhar suas experiências com outros estudantes bolsistas em licenciaturas do Brasil. Foi um momento muito enriquecedor para o grupo, que pode conhecer diversas realidades e contextos escolares encontrando semelhanças e diferenças nas experiências dos outros bolsistas e tendo uma visão mais global do programa. Ao retornar do evento refletimos e avaliamos nossa participação na bolsa e programamos as apresentações do VI Colóquio para apresentá-la ao CLAV nossos resultados.

O programa PIBID proporcionou, para mim como iniciante a docência em Artes Visuais, outro olhar sobre a realidade de ensino publico, as suas dificuldades e limitações. Pude aprofundar as reflexões do aprender a ensinar e sobre a experiência do fazer no ensino formal e/ou não formal.Foi possível vivenciar os questionamentos levantados na academia. Questionamentos estes, antes vistos apenas no campo teórico. Passar pelo PIBID resgatou em mim os objetivos que me levaram ao CLAV, da importância do nosso retorno como graduados na demanda do ensino publico. A bolsa foi uma grande incentivadora ao meu engajamento nos semestres adiantes, dedicando-me mais as disciplinas e as produções textuais acadêmicas.

Na mesma época que fui bolsista também trabalhei em um projeto de oficinas de arte urbana em uma escola no Bairro do Bom Jardim. Tive no mesmo semestre a experiência de ensino formal e não formal de artes, o que me proporcionou muitas questionamentos e reflexões sobre a profissão do professor, dos conteúdos em artes, da precariedade do ensino publico e também do aproveitamento de minhas experiências de trabalhos de ensino de arte nas disciplinas de ensino. As disciplinas de Estágio Supervisionado eMetodologia de Ensino não contribuíram como esperado nos debate da pratica, apenas no teórico. Cheguei a pensar (baseada na minha experiência) que as experiências que os estudantes adquirem fora da instituição deveriam ajuda-los, considerando-as e aproveitando-as na disciplina com o intuito de não atrasar o aluno.

Hoje no sexto semestre vejo que para um estudante que também trabalha as chances de permanência em curso de arte é mais difícil, porém não é impossível. Certamente o correto em uma graduação é seguir a matriz curricular do curso, mas é interessante também levar em consideração as dificuldades que somam no amadurecimento desses alunos à medida que vão encontrando erros e divergências entre a vida profissional e a vida acadêmica. Caminhar na corda bamba do teórico lado a lado com a pratica às vezes pode tanto ser qualitativo quanto o de conseguir cumpriros semestres tal e qual o tempo de conclusão do curso.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os caminhos que passei, sejam eles verticais (no ensino formal), ou horizontais (no ensino informal) acabaram situando-se perpendicularmente nas tramas do presente, como diz (PASSEGGI,s/d) “Trata-se de uma profunda incursão no passado e em si mesma, na tentativa de desvendar o “risco desconhecido”, os sentidos e os porquês dos acontecimentos passados à luz da pessoa-professora de hoje”. Os vários nós que me embaralhei e tive que aprender a desatar, me ensinaram muito mais do que me impediram. Tendo em vista que somos resultados de contextos culturais formados e que carregamos conosco certos valores determinados pelo nosso lugar de origem e nossas vivências socioculturais anteriores. Em todos os planos que pairamos conectamos elos de pontos diversos e à medida que passamos por experiências multiplicamos saberes inúmeros construindo redes e caminhos possíveis.

O memorial neste sentido permitiu um olhar sensível sobre minha própria história. Uma fala respeitosa e afirmadora. Passeggi cita Delory-momberger ao afirmar que “Esse processo de reapropriação da história narrada constitui a latente necessidade de tornar-se sujeito de sua própria história, de reconhecer-se em uma história”. Entender que os caminhos trilhados foram frutos das possibilidades antes conquistadas, que as histórias de tantos outros artistas-professores-pesquisadores não foram mais fáceis ou mais difíceis, apenas assemelha-se por estarmos no mesmo fio condutor: refletindo práticas e pesquisas de arte ou/em artes.E que as dificuldades de transmutar entre a reflexão e a pratica; entre o aprender e o ensinar; entre a academia e os trabalhos, ajuda a enriquecedoramente edificar os planos. E assim faço, retorno as minhas intenções, reafirmando meus objetivos em concluir a academia. Ver abundância onde só encontrasse a escassez. Identificar os feches de luz que interligam os territórios sensíveis da memória e a materialidade do aqui e agora. Os fios soltos que ainda não tramei estão propositalmente à espera dos novos nós. Encontro-me ainda tecendo estes territórios, hoje na academia, propondo amarrações bem mais fortes e alinhadas. Estar hoje ainda na graduação me desespera em saber que muito ainda terei que me contorcer para concluir.  De fato as dificuldade de conciliar estudo e trabalho impossibilitou minha conclusão do curso no tempo previsto de 4 anos. Porém, nesse tempo todo estive em outros espaços de ensino e de vivência de arte que não caberiam na matriz curricular e nem por isso deixaram de ser importantes e fundamentas para o meu amadurecimento no curso. Valeu apena o tempo perdido e o tempo aproveitado. Certamente a graduação me abriu portas para possibilidades de empregos na área que visava profissionalmente e pretendo no tempo que ainda tenho de conclusão de curso me especificar ainda mais no ensino de arte, seja dentro da graduação, ou fora dela.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Tereza Simão de [et al]. Proposta pedagógica Vilas Olímpicas do Ceará. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1996.

HONÓRIO, Raquel Santos. Política cultural e combate a pobreza: breve estudo sobre a experiência do projeto jardim de gente, em Fortaleza, Ceará. IV Seminário Internacional de Políticas Culturais, Rio de Janeiro, 2013.

CÂMARA, Sandra Cristianne Xavier da. PASSEGGI, Maria da Conceição. O gênero memorial acadêmico no Brasil: concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. In: Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, XXIV, Natal: UFRN, 4 a 7 de set. Anais..., 2012. Disponível em < http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1517-ARTIGO-GELNE-2012-SandraCXCamara-Passeggi.pdf > Acesso em: 27 abr/ 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, 2002.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. XVII CONFAEB, UDESSC/UFSC, 2007.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 2

## Livros, Periódicos e Material escolar, Museologia

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# INTERCÂMBIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO ANARQUISTA ENTRE BRASIL E PORTUGAL: PRIMEIROS INDÍCIOS DE PESQUISA

Francisco Robson Alves de Oliveira[32]

Esse artigo tem como vocação dar conhecimento à pesquisa intitulada *A Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal*. Essa investigação teve início em 2015 e se estenderá até 2018 e está sendo desenvolvida no âmbito de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O estudo tem como campo de reflexão o Anarquismo ou, mais precisamente, a Educação Libertária e está inserida dentro do amplo conjunto de pesquisas sobre os movimentos sociais e visa contribuir com novos elementos para a História da Educação Popular no Brasil. A pesquisa pretende entender a circulação/intercâmbio do conhecimento pedagógico anarquista no eixo Brasil-Portugal/Portugal-Brasil, a partir das teorias e práticas de Educação Libertária veiculadas na imprensa libertária, nas edições de livros e no fluxo de militantes entre os dois países. De forma resumida, abriu-se o estudo a partir dos seguintes objetivos:

- Entender as concepções de Educação veiculadas na imprensa anarquista (jornais, livros e outros impressos), delimitando as possíveis variantes de discursos construídos em torno desse debate.
- Compreender a dinâmica do fluxo de publicações em trânsito no eixo Brasil-Portugal/Portugal-Brasil, visando gestar um mapeamento das livrarias e projetos editoriais com foco na propaganda libertária nos dois países.
- Fazer um mapeamento dos militantes que organizavam esse fluxo e dos meios utilizados para tal, visando entender os esforços econômicos e de articulação entre os dois países, registrando os Centros de Cultura, Ateneus e Bibliotecas.

Passando rapidamente pelos manuais de educação/pedagogia é recorrente vermos a ausência desse "movimento pedagógico". O "movimento" aqui descrito entende-se não apenas pelo fazer-se cotidiano dessa ação pedagógica, mas justamente pela capacidade de articulação que

[32] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É membro pesquisador da Linha de História da Educação Comparada (LHEC), sendo orientado pela Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante. Professor da Rede Pública de Ensino Básico no Estado do Ceará. Email: profrobsonalves@ymail.com

envolveu esses atores sociais e pela grandiosidade dessas iniciativas libertárias e da propagação dessas ideias educativas.

Desde as iniciativas de Paul Robin[33] e passando principalmente pelo projeto de Francisco Ferrer y Guardia[34], de internacionalização da educação racionalista, essas iniciativas iam alimentando muitos embates com a educação oficial e clerical então em voga e, por outro lado, incentivando o desenvolvimento de inúmeras ações educativas. Ferrer y Guardia chegou inclusive a organizar, junto com vários intelectuais de sua época, a *Liga Internacional para a Instrução da Infância*, que abriu sessões em vários países. O "ensino racionalista", como era comumente conhecido a educação anarquista nos finais do século XIX e início do século XX, teve sua difusão muito propagada após o fuzilamento de Ferrer y Guardia, em 1909, tendo no Brasil e em diversos países da América Latina encontrado campo fértil, fazendo surgir centenas de escolas organizadas sobre os princípios educativos libertários defendidos por Ferrer.

Ressaltaremos a seguir alguns indícios desse intercâmbio do movimento educacional libertário, principalmente entre o fluxo Brasil-Portugal.

* * *

A História do Anarquismo no Brasil vem sendo escrita desde o final do século XIX. Inicialmente esses primeiros estudos foram obras de incursões intelectuais dos próprios militantes libertários[35]. Atualmente, os vestígios dessa produção encontram-se registrados na imprensa operária, que sobreviveu de diferentes maneiras, às ditaduras civis e militares e que agora se encontram disponíveis em bibliotecas públicas, arquivos institucionais e acervos pessoais.

Malgrado os esforços desses militantes de constituírem uma pesquisa sobre seu fazer-se, de buscar entender sua trajetória, as pesquisas que temos ainda hoje nos parece insuficientes para dar conta da real dimensão do movimento anarquista em terras brasileiras. Para tornar a compreensão dessa ideologia ainda mais nebulosa, temos de considerar que o fato de ser uma ideologia de contestação, que questiona na base os princípios deste modo de vida que mantemos, torna a produção desse conhecimento muitas vezes incompleta e exígua, do ponto de vista das potencialidades de pesquisa.

[33] Paul Robin (1837-1912), pedagogo e anarquista francês. Para uma leitura de Robin ver ROBIN, Paul. *Manifiesto a los Partidarios de la Educación Integral*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1980.
[34] Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), pedagogo e livre pensador espanhol. Responsável pela criação da Escola Moderna de Barcelona e principal propagandista do ensino racionalista em todo o mundo.
[35] Na revista "*A VIDA – Periódico Anarquista"*, é possível encontrarmos uma sessão destinada ao estudo do movimento operário. Centro de Memória Social-Archivio Storico.

É importante ressaltar que quando adentramos ao estudo do Movimento Operário no início da Primeira República brasileira, desponta logo à vista a íntima ligação entre a organização política dos trabalhadores e a criação de mecanismos demonstram o esforço do autodidatismo e da criação de espaços de sociabilidade da leitura. Movimento operário, movimento anarquista e educação libertária são, neste período, termos que estão intimamente ligados.

A Educação é um dos temas que mais despontam nas páginas libertárias. Este é um ponto comum da ação libertária em todos os tempos e lugares que possamos pesquisar sobre a História da Anarquia. E isso acontece porque a revolução para os anarquistas pressupõe, não apenas ou prioritariamente uma mudança política[36], mas sim uma "revolução social", posto que portadora de uma radical transformação da cultura de organização política, mas, em simultâneo, a autogestão econômica e principalmente de uma inequívoca mudança de princípios e novos valores, donde a educação assume preocupação de destaque (ainda que não exista hierarquização entre as esferas de luta na ótica libertária).

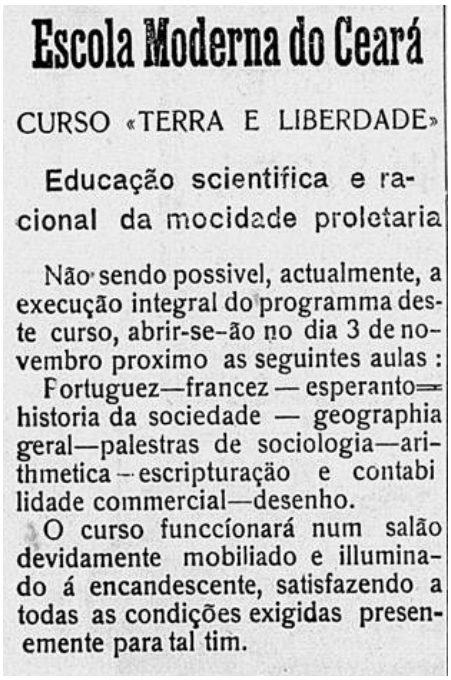
Nesse sentido, as experiências anarquistas em educação tendem a estar historicamente ligadas aos projetos de emancipação da classe trabalhadora. Não à toa, temos que o grande número de experiências educativas começa a tomar forma junto às associações de classes e com a criação de espaços organizados pela classe trabalhadora. Isso demonstra não só a preocupação dos anarquistas com os filhos das classes trabalhadoras, mas também o desejo de criar nos mais novos, desde pequenos e jovens, a disposição, a vontade e a necessidade da luta diária contra a exploração.

É importante demarcar que em grande parte essas iniciativas libertárias tinham como centro a grande massa de trabalhadores que ao final de uma longa jornada de trabalho tomavam parte de seu tempo ao dedicar autodidata. Essa pesquisa tomará parte em uma segunda fase de investigar esses percursos do autodidatismo no meio operário e de investigar como os anarquistas incentivavam a autoformação. Ao final dessas jornadas de trabalho era comum também parte desses trabalhadores fazerem presentes em muitas palestras, conferências, leituras comentadas em diversos centros organizados pelos próprios trabalhadores. Como mostra disso, temos os esforços de Moacir Caminha, professor e anarquista cearense que teve um papel destacado em muitos em muitas experiências organizativas do âmbito da educação e do anarquismo em escala nacional. Como demonstrativo disso, vemos os aportes feitos por Moacir Caminha no jornal comercial *Jornal do*

[36] Como é defendida por outros setores que reivindicam o Socialismo. A corrente marxista, por exemplo, acredita ser necessário inicialmente uma "revolução política", e desta advirá todas as outras formas de transformações sociais.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

*Ceará*. Certamente nesses exemplares Moacir Caminha investiu recursos próprios para convocar esses trabalhadores para o debate das ideias libertárias.



**Escola Moderna do Ceará**

CURSO «TERRA E LIBERDADE»

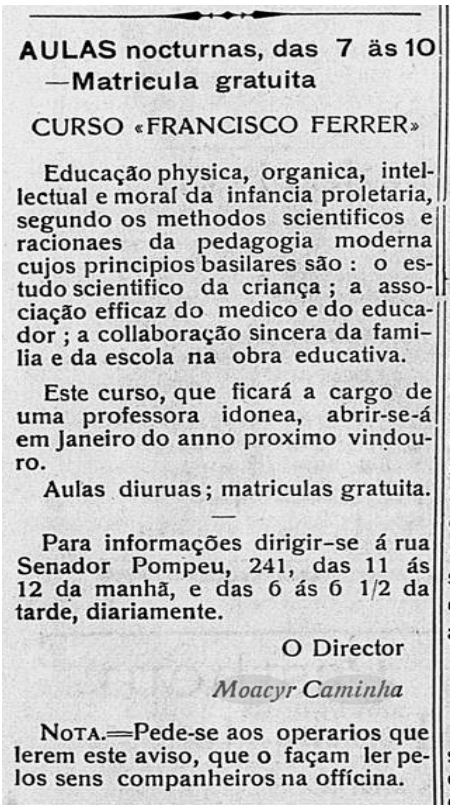
Educação scientifica e racional da mocidade proletaria

Não sendo possivel, actualmente, a execução integral do programma deste curso, abrir-se-ão no dia 3 de novembro proximo as seguintes aulas:

Portuguez—francez — esperanto— historia da sociedade — geographia geral—palestras de sociologia—arithmetica — escripturação e contabilidade commercial—desenho.

O curso funccionará num salão devidamente mobiliado e illuminado á encandescente, satisfazendo a todas as condições exigidas presentemente para tal fim.

Figura 1: *Jornal do Ceará* - Ano VIII Nº 1413 p. 3 25 de outubro de 1911



**AULAS nocturnas, das 7 ás 10 —Matricula gratuita**

CURSO «FRANCISCO FERRER»

Educação physica, organica, intellectual e moral da infancia proletaria, segundo os methodos scientificos e racionaes da pedagogia moderna cujos principios basilares são: o estudo scientifico da criança; a associação efficaz do medico e do educador; a collaboração sincera da familia e da escola na obra educativa.

Este curso, que ficará a cargo de uma professora idonea, abrir-se-á em Janeiro do anno proximo vindouro.

Aulas diuruas; matriculas gratuita.

—

Para informações dirigir-se á rua Senador Pompeu, 241, das 11 ás 12 da manhã, e das 6 ás 6 1/2 da tarde, diariamente.

O Director

*Moacyr Caminha*

NOTA.—Pede-se aos operarios que lerem este aviso, que o façam ler pelos sens companheiros na offícina.

Figura 2 1911.10.25 - Jornal do Ceará - Ano VIII Nº 1413 p.3embaixo

Os indícios deste investimento financeiro individual estão em fazer-se muitas vezes estas publicações nos jornais em seu próprio nome e não dirigido a algum grupo específico. Nota-se nesta inserção acima a articulação de Moacir Caminha com outras partes do país e, assim, do mundo. Moacir convoca os operários cearenses à leitura do importante jornal anarquista *A Guerra Social*, publicado no Rio de Janeiro entre os anos de 1911 e 1912. Com o destaque que estas são edições gratuitas, muito provavelmente em edições intercambiadas também com recursos próprios.

O "ensino racionalista", por meio das então denominadas "Escolas Modernas", se expandiu muito na América Latina. Foram centenas de escolas espalhadas pelo Brasil, México, Argentina, Uruguai, Bolívia e outros países[37]. Relevante notar que este se concretiza como um verdadeiro movimento educacional, onde se projetam teorias e práticas educativas em amplo confronto com o ensino oficial e clerical de então, envolvendo desde os níveis mais básicos de instrução até os níveis mais avançados de estudo.

No Brasil e em Portugal, em ações simultâneas no ano de 1904 fundam-se duas universidades ligadas às iniciativas libertárias. A primeira delas é fundada no Rio de Janeiro e é movimentada por vários intelectuais e militantes anarquistas, chamada de *Universidade Popular d'Ensino Livre* (ou também conhecida apenas como "Universidade Popular"), com sede no Centro Internacional dos Pintores. Neste projeto atuaram nomes como Fábio Luz, Elysio de Carvalho, Martins Fontes, Rocha Pombo, Pereira da Silva, Pedro de Couto, Mota Assunção, Felisberto Freire, Manuel Moscoso, Caralampio Trillas. No programa da *Universidade Popular*, amplamente debatida e divulgada na revista KULTUR, registravam cursos diversos e mantinham também uma biblioteca:

> Terça-feira, 26: Inauguração da biblioteca com uma conferência de M. Curvelo;
> Quarta-feira: Curso de filosofia, do Dr. Pedro do Couto;
> Quinta-feira: Curso de higiene, do Dr. Fávio Luz;
> Sexta-feira: Curso de História Natural, do Dr. Platão de Albuquerque;
> Sábado: Curso de História das Civilizações, do Dr. Rocha Pombo. Curso de Geografia, de Pereira da Silva.
> Serão iniciados desde logo os cursos práticos de línguas, aritmética, escrituração mercantil, desenho, modelagem, arte decorativa, mecânica e conferências sobre temas e assuntos de interesse social. Esse cursos dependem de matrícula especial.

[37] Para mais informação sobre a Educação Libertária na América Latina, ver SEGURA, Maria del Mar Araus. *La Escuela Moderna em Iberoamerica: repercussión de la muerte demuerte de Francisco Ferrer Guardia*. https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjX6orvzMTOAhWJf5AKHTTwAb0QFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1005447.pdf&usg=AFQjCNGWZrd6M7ayS1uRfQ3Eq84UV6pQvA&cad=rja Acessado em 15 de agosto de 2016. CAPPELETTI, Ángel J. *La Escuela Moderna en América Latina*. http://tierranarquista.blogspot.com.br/2015/02/la-escuela-moderna-en-america-latina.html Acessado em 15 de agosto de 2016. E para uma leitura mais detalhada das experiências no México e na Argentina, ver: ACRI, Martín Alberto. CÁCEREZ, María del Carmen. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011.

> Biblioteca (leitura em domicílio e sobre a mesa), sala de leitura (onde se encontrarão revistas e jornais de todas as partes do mundo), consultório médico e jurídico, livraria, museu social, etc.[38]

A segunda iniciativa, simultânea a esta abertura da Universidade Popular no Rio de Janeiro foi a *Universidade Livre*, no Porto. Na própria revista KULTUR publica-se na sessão "Notas Internacionais" o seguinte informe:

> A Universidade Livre, a primeira do gênero em Portugal, criada por iniciativa no comitê central de acadêmicos e operários, mediante subscrição do proletariado local, inaugurou em 19 de mês passado os seus trabalhos. O projeto adotado para a divulgação de conhecimentos é o de conferências. As sessões serão ilustradas com exibições da lanterna mágica. A competência de notabilidades como Azevedo Albuqurque, Júlio de Matos, Duarte Leite, Pádua Correa, Manuel Laranjeiras, está confiada a regência dos respectivos cursos. Eis aqui uma instituição utilíssima que muito contribuirá para o engrandecimento intelectual do proletariado do Porto que recebeu essa iniciativa com grande entusiasmo.[39]

Outras iniciativas como estas tiveram curso em vários países. No Brasil, por exemplo, em meados de 1915 o professor Florentino de Carvalho iniciava o projeto da *Universidade Popular da Cultura Racional e Científica*, que tinha como base o ensino libertário por meio de conferências.

Na literatura, no teatro, na política, na educação... foram muitos os escritos e os intercâmbios, principalmente com Portugal. No jornal *A Comuna*, de Portugal, podemos notar o ácido texto do escritor anarquista brasileiro Fábio Luz, criticando a educação pública na pré-instalada República Brasileira.

> A revolta vem do sentimento, do instinto, do instinto de socialização, da sede viva de justiça e equidade e da necessidade de ser feliz ao lado de felizes. Para uma revolução política, para a mudança das constituições, para reorganização de govêrnos e consepções de leis escritas, tudo depende de cabeça. Para protestar, revoltar-se, e reivindicar direitos naturais conspurcados, e aspirar à felicidade geral e à felicidade geral e à igualdade solidaria, que é o coração, é o amor da humanidade, e a esperança num futuro de paz absoluta e de liberdade integral. [...]Os políticos fazem revoluções com a cabeça e a inteligência; o povo com o coração e o instinto.[40]

E ainda n'*A Comuna – Orgão Comunista Libertário*, tínhamos notícias da venda de vários folhetos brasileiros, incluindo o do professor da Escola Moderna de São Paulo, Adelino de Pinho, de origem portuguesa, o que demonstra o fluxo inverso também das edições que circulavam pelo Brasil.

> Enviados por vários camaradas do Brasil e para serem vendidos a favor de A COMUNA recebemos vários folhetos de propaganda, tais como: *Memórias dum exilado,* de Eduardo Dias; *O que querem os anarquistas,* de Jorge Thonar; *Quem não trabalha não come,* de Adelino Pinho; e *O Pecado de Simonia,* de Neno Vasco; folhetos que se encontram à venda na nossa administração.
> **NOTICIA <<Pela Educação e pelo Trabalho>>**

[38] RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. São Paulo: Achiamé, 1992. p. 27. Consultamos também 5 exemplares da Revista KULTUR, disponível no acervo pessoal digitalizado deste autor.
[39] RODRIGUES, Edgar. *Um século de História Político-Social em Documentos II*. São Paulo: Achiamé. 2007. p. 84.
[40] *A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)

> Os camaradas ou grupos que tenham em seu poder alguns exemplares deste folheto de Adelino de Pinho, publicado em 1908 e os desejem vender ou trocar por outros podem dirigir-se para êsse fim á nossa administração.[41]

A edição do texto *Pela Educação e pelo Trabalho*, de Adelino de Pinho, é resultado de uma Conferência de mesmo nome proferida por Adelino na Liga Operária de Campinas[42].

* * *

Após alguns indícios apontados acima sobre a dinâmica desses fluxos entre os dois países, quero abaixo mencionar alguns trajetos de pesquisas que tenho organizado para o curso desta pesquisa. É um percurso metodológico que entendo ter sido exitoso em seu fazer-se até este ponto, mas que se mostra ainda desafiador diante do trabalho ainda pra executar neste e nos próximos anos.

Inicialmente, como primeira fase desta pesquisa, o procedimento básico metodológico foi de fazer um apanhando da listas de livros que são divulgados na imprensa anarquista[43], por meios de sessões como "*o que todos devem ler*", "*bibliografia sobre a questão social*", e outras colunas que visavam propagandear os escritos libertários. Essa primeira fase dos estudos foi iniciada a partir dos arquivos pessoais já digitalizados e em arquivos disponíveis nos acervos da internet. Posteriormente, será necessário ir aos locais de pesquisa.

Como segunda fase desta pesquisa, temos uma análise das dissertações e teses publicadas nas últimas três décadas. É um procedimento que já foi iniciado e consiste prioritariamente em selecionar as pesquisas que estão mais diretamente ligadas ao nosso objeto de pesquisa. Nesse processo de investigação das dissertações e teses tenho notado a necessidade de um olhar mais cuidados sobre essas produções recentes, tentando enxergar as áreas de concentração das pesquisas, os temas que mais se repetem e os recortes temporais das pesquisas. Grande parte desses trabalhos serão listados e divididos segundo a ordem de relevância para nossos estudos, bem como a seleção de estudos sobre a pedagogia libertária e sobre a história da educação libertária que não foram produzidos no âmbito acadêmico, mas que tiveram, muitas vezes por terem sido editados, ampla propagação no movimento anarquista. Uma fase de apropriação da literatura anarquista portuguesa segue também em curso, tendo em vista as dificuldades de acesso a alguns textos e

[41] *A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)
[42] Em 2014 a Biblioteca Terra Livre, de São Paulo, reuniu vários textos dispersos de Adelino de Pinho sobre Educação e Sindicalismo, e publicou a obra PINHO, Adelino de. *Pela Educação e Pelo Trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre. São Paulo. 2012.
[43] Esse procedimento já foi realizado anteriormente, e de modo muito exitoso, no livro A Bibliografia Libertária. Ver GONÇALVES, Adelaide. *A Bibliografia Libertária: O Anarquismo em Língua Portuguesa***.** São Paulo: Imaginário, 2001.

jornais que não possuímos digitalizados e que terão de ser vistos apenas nas próprias instituições de pesquisas portuguesas.

Na terceira fase dessa pesquisa será imprescindível a pesquisa no Arquivo Edgar Leuenroth (AEL-UNICAMP), no Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista (CEDEM/UNESP), na Biblioteca Terra Livre (BTL-São Paulo), na Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro), e a pesquisa nos acervos documentais em Portugal, como o Arquivo Histórico Social, na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), Arquivo de História Social (AHS) no Instituto de Ciências Sociais (Lisboa), na Hemeroteca de Lisboa, no Arquivo e Biblioteca Municipal do Porto, no Arquivo e Biblioteca Municipal em Coimbra, dentre outros acervos que tomarei conhecimento e estamos elencando para visita. Simultaneamente à análise das fontes já digitalizadas e viagens de pesquisa, importa destacar que será feita uma revisão bibliográfica a partir das leituras já desenvolvidas ao longo dos estudos iniciais desta pesquisa ainda em nível de curso de Mestrado.

Entendo ser importante compartilhar esses percursos de pesquisa porque nestes momentos em que nos encontramos para dividir experiências em curso, e em eixos de pesquisa deste Congresso que nos conectam de alguma forma, nossas pesquisas tendem a avançar. E nossos percursos de pesquisa dizem muito não apenas sobre o resultado desses trabalhos, mas também sobre os recursos que utilizamos e que não raro ajudam a muitos outros pesquisadores.

**BIBLIOGRAFIA**

ACRI, Martín Alberto. CÁCEREZ, María del Carmen. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011.

CAPPELETTI, Ángel J. *La Escuela Moderna en América Latina*. http://tierranarquista.blogspot.com.br/2015/02/la-escuela-moderna-en-america-latina.html Acessado em 15 de agosto de 2016.

GONÇALVES, Adelaide. *A Bibliografia Libertária: O Anarquismo em Língua Portuguesa***.** São Paulo: Imaginário, 2001.

PINHO, Adelino de. *Pela Educação e Pelo Trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre. São Paulo. 2012.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los Partidarios de la Educación Integral*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1980.

RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. São Paulo: Achiamé, 1992.

RODRIGUES, Edgar. *Um século de História Político-Social em Documentos II*. São Paulo: Achiamé. 2007. p. 84

SEGURA, Maria del Mar Araus. *La Escuela Moderna em Iberoamerica: repercussión de la muerte demuerte de Francisco Ferrer Guardia*. https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjX6orvzMTOAhWJf5AKHTTwAb0QFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1005447.pdf&usg=AFQjCNGWZrd6M7ayS1uRfQ3Eq84UV6pQvA&cad=rja Acessado em 15 de agosto de 2016.

**Jornais**

*A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)

*Jornal do Ceará* - Ano VIII Nº 1413 p. 3 25 de outubro de 1911

*Jornal do Ceará* - Ano VIII Nº 1413 25 de outubro de 1911

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# ENTRE O OFICIAL E O NOTICIOSO: EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO EM DEBATE NO CEARÁ DOS ANOS 1940

*Manuelle Araújo da Silva*[44]

*Mirelle Araújo da Silva*[45]

**Resumo:**

A presente investigação se propõe a refletir acerca das interseções entre temáticas educacionais nos anos 1940 no Ceará e a dimensão das ideias políticas envolta nessas construções de finalidades para a Educação e para o Ensino. A comunicação analisará fontes oficiais do *Ministério da Educação e Saúde*, em articulação com jornais cearenses que discutiram questões de Ensino e Educação em suas páginas. Dentre eles, destaca-se a *Gazeta de Notícias*, popular matutino diário da capital, por sua maior abordagem relativa ao *problema da Educação.*Interessa perceber os usos e os objetivos dessa Instrução/Educação, situada em um período histórico onde há o final do regime autoritário chamado *Estado Novo* e o contexto da redemocratização brasileira. A metodologia é guiada pela noção de *jogos de escala*, de Jacques Revel.

**Palavras chave:** Educação e Imprensa, Educação Social, Instrução Escolar.

## INTRODUÇÃO

Buscando abordar questões educacionais no Ceará da década de 1940, este trabalho se destina a apresentar reflexões que partem da análise de dois tipos documentais: fontes oficiais do Ministério da Educação e Saúde ou, mais especificamente, o indício chamado*Subsídios para a História da Educação Brasileira;* em diálogo com o jornalismo do período, em matérias queteçam representações acerca da temática da educação. No presente texto, serão utilizados artigos jornalísticos da *Gazeta de Notícias*, tendo em vista que esse periódico publicava artigos de autores que se debruçaram sobre o tema de maneira mais sistemática. Trata-se, em suma, de analisar a temática educacional em perspectiva histórica, variando os ângulos de análise que transitam entre enfoques nacionais e locais.

## "Subsídios para a História da Educação Brasileira" e Imprensa Cearense:Articulações Possíveis.

> "Devemos repetir que educar não consiste somente em ensinar a ler. O analfabetismo é estigma de ignorância, mas a simples aprendizagem do alfabeto não basta para destruir a ignorância. A massa de analfabetos, pêso morto para o progresso da Nação, constitui mácula que nos deve envergonhar. É preciso confessá-lo corajosamente, toda vez que se

[44]Graduada em História (UFC). Mestranda em História Social do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa História e Documento: Reflexões sobre Fontes Históricas – GEPHD, do diretório de grupos do CNPq. Email: manuelle.araujosilva@yahoo.com.br.

[45] Graduada em Pedagogia (UECE) e mestre em Educação Brasileira (UFC). Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino e atua na área de formação de professores. Email: mirelle_as@yahoo.com.br

> apresentar ocasião. Cumpre fazê-lo aqui, não para recriminar inutilmente, mas, apenas, para nos convencermos de que o ensino é matéria de salvação pública." (VARGAS, 1941.)[46]

O trecho supracitado, cuja parte de sua frase final compõe o título deste artigo, é de autoria do então presidente do Brasil Getúlio Vargas, no início da década de 1940. Situado em anos autoritários, ou mais precisamente no governo denominado *Estado Novo*,esse excerto estampa a capa do documento mensal, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), intitulado *Subsídios para a História da Educação Brasileira* referente ao mês de outubro de 1941.[47]

Nesse trecho, a diferença entre os termos educar e ensinar está situada a partir do problema do analfabetismo. Pode-se diferenciar os pares educação/ensino eeducação/instrução a partir de muitos motes relativos à temática educacional. Nesse caso, a figura do analfabeto desperta preocupação do governo apenas ao passo em que este sujeito, considerado ignorante, não seria dotado de utilidade motora na engrenagem do progresso pátrio. Associa-se a salvação nacional à educação daqueles que não são letrados, como forma de acionar a força desse braço trabalhador, ou seja, é no trabalho que residiria a utilidade do cidadão.

A forma com que se escolheu denominar o documento em questãotambém deve ser motivo de questionamentos, pois seu título sugere que os escritos e dados ali contidos sejam, mecanicamente, base para a História da Educação no Brasil. Entretanto, a perspectiva deste estudo é contrária a essa naturalização, na medida em que se almejaproblematizar esses discursos.

Observe-se um dos tópicos das denominadas*instruções gerais*, que se destinavam a elencar quais seriam as finalidades de criação do documento que ora é discutido:

> "A finalidade do serviço é fazer refletir, neste Instituto, - como órgão técnico central do Ministério da Educação - todo o movimento educacional do país, de modo a habilitá-lo a manter um serviço de "documentação", que tão completo quanto possível, e a receber "informações", tão rápidas quanto possível, sôbre as iniciativas, realizações, ou variações dos serviços de educação e difusão cultural, sejam oficiais ou particulares, em todo o território nacional."[48] (Ordem de serviço nº 5 - Subsídios para a História da Educação Brasileira - Instruções Gerais).

Embora na epígrafe utilizada no presente texto, o presidenteGetúlio Vargas tenha colocado a questão do analfabetismo como um problema que se devesse confessar, quase em tom vergonhoso, naquele momento; e no trecho citado logo acima tal empreendimento registrasse como

[46]Durante todo o presente artigo será mantida a grafia da época nas fontes citadas.
[47] Essa documentação foi consultada no Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC). No entanto, ela não está catalogada. Sendo apenas sutilmente organizada pelo grande tema "Educação", pode ser consultada em caixas que abrigam os mais diversos documentos, nos quais predominam o caráter oficial. O acesso às informações para referenciá-las, como data e localidade, foi possível de coletar por constar no próprio documento. Ademais, cumpre salientar que as referências completas de fontes e bibliografia estão situadas ao fim deste artigo.
[48] O trecho foi transcrito respeitando a escrita da época. As aspas também são do autor.

parâmetro norteador captar o *movimento educacional* brasileiro, a tônica desses documentos oficiais ignora o significado do termo movimento, na medida em que isso inclui variações que não se processam de maneira estática no tempo. Assim, ao observar-se também o que seria digno de registro para constar nesse documento, quais sejam, iniciativas, realizações e serviços educacionais/culturais, nota-se nas letras datilografadas do *Subsídios para a História da Educação Brasileira* uma forte vertente laudatória presente nestes intentos.

Os jornais analisados, em contrapartida, bifurcam-se em seus posicionamentos atinentes às questões nacionais e educacionais. Há artigos glorificadores de aspectos do cenário político, assim como aos que concerniam à Educação; mas,co-existem em volume muito maior, do que comparado aos documentos oficiais citados, o registro de penúrias, problemas, deficiências e crises no âmbito do ensino e da educação.

A partir da exposição dessa problemática inicial, busca-se refletir acerca dos meandros da temática educativa no Ceará nos anos 1940, a partir de fontes oficiais do Ministério da Educação e Saúde e jornais do período que construam representações acerca da Educação. Assim, este trabalho se destina a pensar essas questões enfocando as relações entre educação e poder político[49], transitando entre tentativas de miradas nacionais e locais.

**O Jornalismo Cearense e a Tensão Política dos Anos Findos do Estado Novo**

O uso de jornais como fontes históricas situados temporalmente no período do Estado Novo, exige o cuidado metodológico deatentarao importante elemento de análise das condições de produção das fontes: a questão da censura. No que concerne ao recorte temporal do presente trabalho, cumpre explicitar que a primeira metade da década de 1940 foi permeada por ações de repressão à imprensa, dentre outros âmbitos, por parte do governo.

No ceará, há alguns registros que enfatizam esse aspecto do período. O historiador Geraldo da Silva Nobre, que era jornalista durante os anos 1940, sobretudo com atuação na *Gazeta de Notícias*; chamou a atenção em seu livro *Introdução àHistória do Jornalismo Cearense*[50], que nos decênios de 1930-1939 e de 1940-1949 houve um considerável aumento da tiragem dos jornais, em virtude principalmente da conflagração da Segunda Guerra Mundial até 1945, eentretanto, nas palavras do autor, "a situação nacional, com a vigência do Estado Novo até aquele mesmo ano,

[49]Utiliza-se, aqui, os termos *poder político* não no sentido de reduzir um termo a outro. Sabe-se que as muitas formas de poder perpassam o universo político como uma das muitas formas de suas possibilidades de constituição e uso.
[50] Publicado inicialmente em 1975 pela *Gráfica Editorial Cearense* e, em 2006, saído em edição fac-similar na coleção *Outras Histórias*, pelo NUDOC - Núcleo de Documentação Cultural da Universidade Federal do Ceará.

impossibilitou a saída de novos órgãos jornalísticos, na capital cearense, no quinto decênio do século XX". (NOBRE, 2006, p. 149).

Essasponderações, que até ganham contornos de registromemorialístico, pelo fato de o autor ter vivenciado o período como jornalista, são importantes elementos de análise por fornecer aspectos da forma de produção desses editoriais, compondo intenção de fazer dialogar análises textuais - as matérias do jornal - e exames contextuais - mais notadamente a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a vigência do Estado Novo.

Em outro livro do mesmo autor, intitulado *Democracia à Prova*, obra editada, entre outras comemorações, por ocasiãodo cinquentenário da redemocratização[51],Geraldo Nobre concede o título ao primeiro capítulo da obra como "Colapso - O Ceará na Era Vargas - O Desfecho esperado", onde disserta sobre a situação do Estado Novo nos anos finais de sua vigência. O autor afirma que quem estivesse atentamente acompanhando a situação nacional nos anos findos desse governo autoritário, poderia, de certa forma, até mesmo prever seu final e enfatiza que no decurso de 1944, as manifestações a favor da Democracia tinham aumentado de frequência.

A imprensa cearense, nesse momento, não agiu de maneira homogênea. A *Gazeta de Notícias*pode ser indício interessante para pensar essa relação entre imprensa e o regime ditatorial estabelecido em 1937 no Brasil ou, de modo mais específico, as relações entre a classe jornalística e a figura do presidente Getúlio Vargas. Veja-se um trecho do artigo cuja autoria é de Heitor Cavalcanti[52], saído na *Gazeta* em 08 de março de 1945, na página 3, emblematicamente intitulado *Getúlio Vargas*. Ao comparar e estabelecer semelhanças entre a dita Revolução de 1930 à Revolução Francesa, argumentando que as duas ocasiões foram movidas pela força popular, Cavalcanti, afirma:

> "Mais de uma vez, estivemos a assombrar, assombrados aos abismos cavados pela guerra, ou batendo pelos rochedos da fatalidade histórica; rápidos desvios; constante vigilância e pulso forte, conseguiram livrar-nos de algum êrro funesto. Getúlio Vargas foi um novo Moisés conduzindo seu povo á Canaanda paz interna e da segurança externa; tendo sempre a guia-lo a coluna de fogo da sua fé nos destinos da pátria. (...) A estranha clarividência quasi divinatória, de Getúlio Vargas, livrou-nos da catástrofe que nos aguardava. (...) São assim os homens. É assim a ingratidão humana. (...) Para os observadores e psicólogos o sorriso diz muito. O quadro fisionomico dos sorrisos apresenta uma curiosa variedade. Aquele que repuxa os labios, num isgar de tigre, á guisa de sorriso; é sempre um perverso. O que esboça um sorriso horizonte; de lábios cerrados, é inclinado á falsidade. Os tolos sorriem com um ar aparvalhado. Os maus, profundamente maus, os que têm a alma negra não sorriem nunca. O sorriso de Getúlio Vargas revela alma sadia, em corpo são. Revela harmonia intima, paz interna. É um sorriso largo; franco; espontâneo; sem sombras nem refolhos. É um sorriso que se deixa analizar sem constrangimento. O homem que sorri

[51] Editada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - INESP.
[52] É importante ressaltar que, de acordo com Geraldo Nobre, havia a prática de uso de pseudônimos por alguns autores, por questões de censura.

> daquele modo não pode ser um mau; nem um despota; nem um tirano. Quem guarda no coração pensamentos de ódio ou de desejos de vingança não pode sorrir assim. O sorriso trai os sentimentos dalma. E o sorriso de Getúlio Vargas é bom, é simples, é tranquilizador. É o sorriso sem jaça que agrada as crianças." (CAVALCANTI, 1945.)[53]

Embora esse colaborador do jornal tenha afirmado em frases iniciais do seu artigo que eventos como a Revolução de 1930 e a Revolução Francesa tenham sido movidos, em sua opinião, pela força do povo;o evento da Segunda Guerra Mundial é colocado como uma fatalidade histórica,algo que não pudesse ser evitado pela ação humana, a menos que essa ação partisse de um ser predestinado, missionário, messiânico ou divino. Conceitos esses que são associados ao presidente Vargas,cujo o autor refere com qualidades que ora variam entre ter "pulso firme" e ser portador de paz interna, até ser dono de um sorriso tranquilizador.

A simbologia do sorriso, que se legitima sob a égide da Psicologia, representa uma tentativa de análise da índole do líder político como sinônimo das suas convicções e ações políticas em âmbito público. A considerada pureza no sorriso de Vargas, apregoada pelo autor, se equipara aos seres tidos como os mais puros: os infantes. Esse elemento simbólico cuidadosamente utilizado na ideologia varguista, na intenção de fomentar um imaginário paternalista associado à figura do que seria o condutor da Nação,nesse editorial é analisado como espontâneo e sincero, sob o argumento de que nem os mais ardilosos carrascos seriam capazes de manipular. Esse pensamento contrasta com o estudo desse símbolo amplamente problematizado pela historiografia que se dedica ao estudo da Era Vargas.

A feição conflituosa desse momento pode ser capturada, entre outras situações, atentando ao fato de que, na mesma edição do mesmo periódico, ou seja, ainda no dia 08 de março de 1945, variando apenas a página do jornal, estampou-se a matéria, *A Culpa é do Presidente!*,cuja autoria é de Mariano Martins. Maria Helena Capelato analisou o papel de centralidade das chamadas "manchete-bala" em jornais inseridos no contexto do Varguismo e do Peronismo. Caso se leve em consideração que o artigo de Mariano Martinslocalizou-se mais ao fim da edição do jornal, ao menos pode-se adaptar a análise de Capelato para "título-bala", visto a condensação precisa da crítica empreendida pelo autor na denominação referida:

> "Quando o sr. Getulio Vargas candidatou-se á presidencia da Republica em 1930, pela Aliança Liberal, daqual faziam parte quase todos os politicos que se encontram em terreno oposto ao do Chefe da Nação, prometia tudo á imprensa. (...) Infelizmente o ilustre gaùcho não manteve o aprêco que vinha demonstrando pela imprensa e, não muito depois daquelas suas afirmativas, passou a exercer pressão lubrificada sôbre o jornalismo, levando ao

[53] A *Gazeta de Notícias*, apesar de popular matutino na capital cearense, era dotado de proporções físicas de publicação menores, se comparado a outros jornais do mesmo período, como o *Correio do Ceará* e *O Povo*. Composto de três grandes colunas por página, afora publicidades, o artigo supracitado ocupou pouco mais de uma coluna inteira da página 3 do periódico.

> extremo de sufocá-lo com a censura mais draconiana de toda a nossa vida. Aliás Rui Barbosa afirmou que a fisionomia usual das revoluções é a violência. A indole natural das ditaduras é a opressão. Mas, quando agia daquela maneira, esquecia-se o chefe do gôvêrnoprovisorio de que subira ao poder com as mãos apoiadas nos ombros dos jornalistas. Não sabemos bem porque, nem qual a razão de ser a amnésia um mal congênito aos homens que se elevam ao poder. Aqueles que colaboram com êles, que dão grande parte da sua vida, notadamente os profissionais da imprensa, que se desdobram em vigílias interminaveis e perigosas, são, dentro de muito pouco tempo, completamente esquecidos. (...)" (MARTINS, 1945.)

Também ocupando o espaço de uma coluna dentre as três seções existentes por página na *Gazeta de Notícias*, o autor desenvolve uma crítica às ações do presidente Vargas em relação à imprensa evocando sentimentos próximos ao de ressentimento. Ao comparar as promessas e a posição varguista enquanto candidato à presidência em 1930 e depois, a partir de 1937, executando ações de censura e de cerceamento das opiniões impressas; Mariano Martins analisa, referenciando Rui Barbosa, as feições do Estado Novo como ditatoriais, que ignora a importância da imprensa como espaço de co-existência de múltiplas ideias e que também pode ser instrumento capaz de alavancar e irradiar imaginários políticos ou ser componente fundamental de sua derrocada.

**Educação: Como a Imprensa Cearense Abordou "Tão Palpitante Assunto"?**

No que se refere à temática educacional nesse contexto de censura à imprensa, nota-se nos jornais cearenses uma frequência considerável de artigos que exaltam aspectos considerados por seus autores como positivos na realidade do ensino naquele momento. Entretanto, em situação comparativa aos documentos oficiais abordados no início desse texto, nota-se que aparece com maior recorrência editoriais que abordam questões muito mais espinhosas no âmbito do sistema educacional cearense dialogando, algumas vezes, com a situação do ensino a nível nacional.

Na ideologia do Estado Novo, a preocupação com o que seria difundido aos educandosem âmbito escolar e para além dele, ocupou papel proeminente. Isso contribuiu para que entre os anos de 1942 e 1946, as leis orgânicas do Ensino ou a Reforma Capanema instaurasse suas mudanças por intermédio de uma série de decretos-lei.[54]Deste modo, caberia à União a formulação e promulgação das novas políticas educacionais brasileiras, através das Reformas Educacionais, e aos inspetores federais, a tarefa seria a vigiar se os propósitos do Governo Central para o ensino

[54] A saber, os decretos são os que se seguem: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial; Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC e o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. In: ROMANELLI, O. GHIRALDELLI Junior. *História da educação.* 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.

seriam devidamente cumpridos nas escolas, a fim de fortalecer o controle nacional da Educação pretendido pelo Estado Novo.

Entretanto, a precariedade do ensino cearense nesse momento era aspecto difícil de ser camuflado, tendo em vista que se configurava como situação recorrentenesse sistema educacional. Nesse sentido, os jornais foram (e são) utilizados como registros de educadores, estudantes, jornalistas ou mesmo cidadãos não ligados diretamente à educação; que expõem, refletem e tecem sugestões sobre e para esse problema. O artigo de H.Denelly[55], saído na *Gazeta de Notícias*, enfoca algumas questões sobre a precariedade do ensino nesse período:

> "(...) Numa terra como a nossa, de imensa extensão e população esparsa a exigencia da "frequenciaobrigatoria" no curso médio vetou ás familias pobres do sertão o direito de ver seus filhos nos cursos superiores do Paiz. O ensino tornou-se então privilegiado dos ricos, em cujas camadas - força á dize-lo nem sempre estão as inteligencias jovens mais promissoras e brilhantes. (...) Por quanto sai hoje num internato o curso secundario de 6 anos, de um jovem? Trinta mil cruzeiros, no minimo. E as familias poderão com isso? Certamente que não. O PREPARATÓRIO é pois a formula indicada, ainda hoje, para nós, na solução do problema, visando os interesses dos pobres que também querem ter o direito de estudar. E neste momento em que novas esperanças surgem para todos, com a derrocada da Ditadura, derrocada que coincide com o termino do ano letivo, justissimo seria e mil vezes louvavel, que o assunto fosse debatido pela imprensa e esclarecido pelos estudiosos, sugerindo-se democraticamente aos governantes o mais seguro caminho em tão palpitante assunto." (DENELLY, 1945)[56]

Pensar possíveis caminhos e soluções para reverter a dificuldade de acesso das pessoas pobres à Educação era assunto de recorrência nos jornais. Se o direito à escolarização constava como obrigatório para todos na legislação, as distâncias entre lei e realidade fazem-se presente nessas reivindicações impressas. Para além do clamor a um problema educacional, o editorial acima também se torna significativo por permitir sondar o horizonte de expectativa em relação ao momento político que vivenciavam. A situação do fim do Estado Novo, ressaltada como ditadura nesse trecho, é compreendida aqui como sinônimo de esperança no porvir educacional. O escrito também coloca em evidência o elevado grau de interesse que a temática da Educação podia suscitar na sociedade.

Em janeiro do mesmo ano, o autor José Diogo da Silveira publica um editorial no mesmo jornal referido acima, sob o título de *Educação*expondo outro ponto de vista. Nele, fala-se do estímulo à promulgação de reformas educacionais empreendidas pelo Ministério da Educação e Saúde, como aqui já foi mencionado:

> "As ultimas reformas que se processaram no ensino demonstram a clarividência do orgão competente, difundindo plano normativo capacitado a transformar o mecanismo das nossas normas educativas, substituindo-as por forma basica, não só 'estrutural, mas espiritual.' (...)

[55]O nome do autor mais parece se utilizar do artifício do pseudônimo, prática existente na Gazeta de Notícias nesse momento. Mas, não há indícios para afirmar tal hipótese para esse caso.
[56] As aspas são do autor.

> Efetivamente, o Brasil precisa de homens eruditos para elevá-lo cada vez mais, ao ápice da gloria no concêrto continental. Marchámos promissoramente, pela estrada fértil, com os olhos fitos no progresso pátrio, discortinando horizonte bonançoso, horizonte êsse visto, somente, pelos espíritos equilibrados e pelos que beberam á fonte luminosa dos bancos escolares, os sabios preceitos da cultura. Sem educação fecunda, jamais alcançaremos o esplendor e a honra de Nação respeitada." (SILVEIRA, 1945).

Diogo da Silveira buscou ressaltaraos leitores deste matutinoque o ato de expedir Reformas no Ensino, é diretamente proporcional ao que ele considera uma racionalidade do Ministério da Educação e Saúde e as reformas são entendidas nesse editorial como principal elemento transformador do sistema educacional. Ou seja, uma melhoria no Ensino deveria ser sempre irradiado do poder político para o povo.

Tal como em outros documentos aqui analisados, associa-se de maneira direta a Educação ao progresso pátrio. Entretanto, ao contrário de H. Denelly, Diogo da Silveira opta por apresentar aos leitores da *Gazeta de Notícias* uma visão otimista do momento histórico que experenciava. A ideia de marcha ininterrupta em vetor apenas evolutivo, tem por opção não descortinar aspectos sofríveis do cotidiano escolar naquele momento, apontados constantemente em outros artigos jornalísticos cearenses como a caracterização mais incisiva do ensino.

## CONCLUSÃO

Esse artigo buscou desenvolver suas reflexões enfocando as relações entre a situação política do contexto abordado e as formas de se representar a Educação, na imprensa cearense e em documentos oficiais do Ministério da Educação e Saúde. Na problematização das relações de identidade e repúdio entre imprensa e Estado, considerou-se importante perceber como os conceitos relacionados à Educação estão imersos em um universo conceitual maior, numa teia relacional que buscava definir quais aspectos da moralidade seriam ideais e quais seriam os abomináveis.

Como aspecto conclusivo desse artigo, ressalta-se que a prática de desnaturalização dos discursos legitimados pelo Estado sobre a Educação ou de outros sujeitos que se destinem a pensar essas questões;não deve ser exclusividade de análise do passado. Ao inverso, as ideias e conceitos que fundamentam a Educação e a profissão docente no presente, que chegam até nós pelos mais diversos meios, não podem ser apenas assimilados, e sim problematizados.

**FONTES**

- CAVALCANTI, H. Getúlio Vargas. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 08 mar. 1945.

- DENELLY, H. Pelo Ensino dos Pobres. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 03,15 nov. 1945

- SILVEIRA, J. D. da. Educação. *Gazeta de Notícias*, p. 3, 4 jan. 1945.

- MARTINS, M. A Culpa é do Presidente. Gazeta de Notícias, Fortaleza, p. 5. 08 mar. 1945.

-*Subsídios para a História da Educação Brasileira* - Instruções Gerais - Ordem de serviço nº 5.

- *Subsídios para a História da Educação Brasileira*. Mês de outubro de 1941. Boletim Mensal da Secção de Documentação de Intercâmbio. Ano II, número 22. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

**BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, M. G. A. A. Estado Novo: Projeto político pedagógico e a construção do saber. *Revista Brasileira de História*, *18*(36), 137-159. 1998.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espero de Papel: A Imprensa e a História da Educação. In: ARAÚJO, José Carlos e GATTI JR, Décio (orgs.). *Novos temas em história da educação. Instituições escolares e educação na imprensa.* Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

LUCA, Tania Reginade,*História Dos, Nos e Por Meio dos Periódicos*. In:_____. PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

NOBRE, Geraldo da Silva. Introdução à história do jornalismo cearense – edição facsimilar/ Fortaleza: NUDOC/ Secretaria da Cultura do Estado do Ceará – Arquivo Público do Ceará, 2006.

_____. *A imprensa do Ceará na República*. In: GIRÃO, Raimundo; MARTINS FILHO, Antônio. O Ceará.3. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

NOBRE, Maria Darcila (Org.). Hemerografia Cearense. 1. Geraldo da Silva Nobre - Diversos e Dispersos. Fortaleza: Gráfica Editorial Cearense, 1994.

SÁ, Adísia; PONTE, Sebastião Rogério. *História e memória do jornalismo cearense.* Fortaleza: UFC - NUDOC/SECULT, 2004.

SODRE, Nelson Werneck. *Historia da imprensa no Brasil*. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 3

## Instituições Educativas, Currículo e Formação de Professores

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DE BOR: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE INGRESSAS DO INTERNATO DE BOR (FRANTZ FANON) NO APARELHO DE ESTADO DA GUINÉ-BISSAU

Cristina MandauOcuni Cá[57]

**RESUMO**:O presente artigo tem como objetivo compreender como se deu a representação social de ingressas do Internato de Bor no Aparelho de Estado da Guiné-Bissau. Quanto à metodologia utilizada, a pesquisa é de natureza analítica, porque é aquela de maior profundidade, com relação aos resultados obtidos, cujas fontes, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, como próprio nome indica, é proveniente de fontes escritas, como livros e anais de eventos e da internet. Já aquela, uma vez que as fontes de dados estão fora da instituição de ensino, ou residência da pesquisadora, nesse caso se refere a pesquisa de campo (ABRANTES, 2008). Para finalizar, o resultado foi atingido, porque a pesquisadora chegou a conclusão de que devido a falta de iniciativas privadas no país, isso causa super lotação no aparelho de Estado.

**PALAVRAS CHAVE**: Instituição educativa de Bor; Ex-alunos; Guiné-Bissau

## INTRODUÇÃO

Para dar inicio a essa discussão é importante frisar que assim que a Guiné-Bissau ficou independente de Portugal, o novo governo que assumiu a direção do país enfrentou muita dificuldade, devido à falta de técnicos para ocupar administração pública. Lembrando-se que, com a independência, os portugueses foram embora, levando consigo todos os técnicos da administração colonial, e só ficaram, na Guiné-Bissau, os funcionários guineenses, que não tinham grandes posições na administração. Conforme o trecho abaixo apresentado por Dowbor (1983):

> Problema prático: os portugueses da administração superior tinham-se ido embora, voltando para o conforto da metrópole. Mas ficavam os funcionários subalternos, em geral os mais submissos, indicados por sua confiabilidade colonial, muitos inocentes do processo, mas no seu conjunto formado para uma tarefa de administração de privilégios que mantém o povo à distância, e raramente capazes de entender, ou querendo entender, a profundidade da mudança (p. 10-11).

Dada a carência acima assinalada, o governo guineense tinha duas saídas, ou mandaria embora assimilados guineenses, que serviam os colonizadores, ou seria preciso aceitá-los na administração. Porque, segundo o autor acima citado, os novos dirigentes do PAIGC tinham mais prática com o fuzil ou com a diplomacia do que com a organização do imposto, e o Estado precisava de recursos, do controle da corrupção das bases administrativas de uma democracia real.

[57]Professora de Instituto Dom José de Educação - Idj/UVA. E-mail: Cristina.mandau@hotmail.com

Dowbor (Op. Cit.), ainda assevera que os novos ministros guineenses viram-se assim jogados à frente da máquina administrativa com funções, mas sem técnicos novos para enquadrar na transformação das novas orientações do país. Em face dessa situação de transição, os dirigentes da Guiné-Bissau viram-se obrigados a mandar quase dois mil quadros políticos a adquirirem conhecimento técnico nas duas Alemanhas, em Cuba, na França, em Portugal, na antiga União Soviética, nos Estados Unidos ou em qualquer lugar onde se ofereciam condições sérias de estudos.

Apesar do número de quadros técnicos ter aumentado com a política implementada pelo PAIGC de formar quadros técnicos, durante a luta armada no exterior, mesmo assim, precisava ainda mais de técnicos em todas as áreas. Conforme o trecho a seguir, retirado de uma entrevista realizada em estudo anterior:

> (...) Embora o PAIGC, partido que libertou a Guiné [Guiné-Bissau] veio com seus quadros, mas eram quadros mais para administração porque era uma outra estrutura administrativa que estava se criando. Quando a Guiné era colonizado pelos portugueses, administração não tinha complexidade que passou a ter com a independência, porque durante a colonização só um administrador colonial com alguns chefes de postos de controle eram suficientes para organizar o país administrativamente. Mas com a independência, administração do país exigia mais quadros, você tinha que ter um elenco que é de governo ministerial depois de ministros aí vem governadores de região e depois dos governadores de região, (...)(CÁ, 2009, p. 88).

Diante da situação que o país enfrentava na época, o governo guineense, em vez de inserir os "quadros confiáveis, revolucionários" (sem nenhuma preparação técnica) no aparelho administrativo do Estado, pensou no futuro do país. Porque na época havia necessidade muito grande de técnicos qualificados para preencher certos cargos no aparelho do Estado. Segundo Cá (2009), depois da independência da Guiné-Bissau:

> (...) você tem outra estrutura que é tipo: governadores, chefes de sectores ou delegados, isso sem falar de corpo policial, militar, saúde etc. então realmente a coisa era muito mais complexa e a colonização portuguesa não deu aquela oportunidade igual, por exemplo, que deu a Cabo Verde ou a Angola para que os guineenses tivessem assim grande acesso no ensino. Então a Guiné estava realmente muito atrasada com relação às outras colônias e os quadros novos que o partido PAIGC trouxe depois da independência, também eram pessoas formadas numa formação tudo rápido sem nenhuma experiência, então a Guiné [Guiné-Bissau] realmente precisava mandar formar novos quadros para poder ocupar nova administração (Idem Ibidem).

Diante da necessidade, o Estado guineense, enviou para exterior esses jovens para adquirirem conhecimentos técnicos em vários países. Esse, é um dos fatores que leva jovens africanos (guineenses), na maioria das vezes a se separarem das suas realidades, forçosamente, em busca de formação superior, mesmo sabendo que, podem enfrentar muitas dificuldades longe dos pais. Sem contar com as dificuldades econômicas que alguns enfrentam, devido à pobreza em que vivem, na situação de origem. Há casos até de estudantes que ficaram doentes e outras histórias mais tristes falam de estudantes que, não só ficaram doentes, como também perderam suas vidas, ao

longo desse percurso. Como mostra esse trecho de estudo anterior: "De 2000 até 2008 houve quatro perdas de estudantes guineenses no Brasil, um estudante de USP, em São Paulo; dois (uma menina e um menino) no Rio de Janeiro e um estudante de UNICAP, no Nordeste (Recife)" Cá (Op. Cit. p. 141).

A antropóloga brasileira, Neusa Gusmão, em trabalho apresentado na I *Conferência Internacional do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra* – CLADIM. FCL – UNESP – Ar – 15ª 17 de maio de 2007, intitulado: "Na terra do Outro: Invisibilidade e presença de estudante africanos no Brasil, hoje", destaca o seguinte:

> O que os move de um lado a outro do planeta resulta da busca por algo que ainda não é possível obter em seus lugares de origem em razão dos processos recentes de construção das novas nações africanas, até pouco tempo assoladas por guerras e lutas. O que buscam todos é o acesso à educação (GUSMÃO, 2007, p.2).

Conforme indica a citação acima, a ausência de universidades em alguns países africanos impulsiona a imigração de jovens. No caso da Guiné-Bissau, conforme Cá (2009), depois da Independência em 1974 e até década de 1980, o país criou o Destacamento Pedagógico, nos anos de 1979/1980, que depois ficou conhecida como atual Escola Normal Superior TchicoTé, nos anos de 1985/1986; a Escola Técnica de Brá que não existe mais; o Centro de Formação Administrativa (CENFA) criado na década de 1980 e a "Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro", também criada em 1979/1980. Depois dos centros acima assinalados, foram criadas as duas faculdades isoladas no país. Uma de Medicina, nos anos de 1987/1988 e outra de Direito, nos anos de 1989/1990. Ainda Cá (1999), assevera que a faculdade de Medicina, dependia do financiamento de um organismo Holandês para manter os professores que eram cubanos. Enquanto isso, a faculdade de Direito era patrocinada pelo governo português e os professores eram portugueses, com a participação de alguns guineenses. Afora essas faculdades (Medicina e Direito), outras áreas de formação necessárias para o desenvolvimento do país eram praticamente inexistentes na Guiné-Bissau.

Na discussão feita por Cá (2009), consta que as duas primeiras universidades da Guiné-Bissau foram criadas nos anos de 2003/2004. Uma pública, conhecida como Universidade Amílcar Cabral (UAC)[58], e outra particular, chamada Universidade de Colinas de Boé (UCB). Sobre esse assunto, encontrou-se o seguinte registro, conforme recorte de artigo da página da educação[59]:

> A Guiné-Bissau inaugurou em Novembro [de 2003] a sua primeira universidade pública, baptizada Amílcar Cabral. Ela foi construída graças a financiamentos nacionais e à

[58] Guiné-Bissau, Atual Universidade Lusófona da Guiné (ULG).
[59] Artigo a pagina da educação. Disponível - http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2875..Acesso (30/06/2009). Consultar anexo V

> cooperação portuguesa. A Universidade Amílcar Cabral (UAC[60]) que inicia a sua actividade neste mês de Janeiro [2004], é dotada de cerca de trinta salas para uma capacidade de 2.000 alunos, numa primeira fase. Terá seis faculdades e escolas (Ciências, Economia, Letras e Ciências da Comunicação, Tecnologias, Ciências Agrárias e Veterinárias bem como uma Escola Superior de Educação Física e Desenvolvimento), que darão uma formação ao nível da licenciatura.

Com essas duas recentes universidades (UAC e UCB) nasce a esperança de que muitos jovens talvez já não necessitem sair do país, abandonar os parentes. Por outro lado, a UAC e UCB acenam também, para um futuro mercado aos profissionais já formados, na área de ensino, pesquisa e extensão, com isso, espera fomentar o retorno do pessoal qualificado e evitar a "fuga de cérebros".

Porém, lembra-se que a mesma política de formação de quadros implementada pelo governo da Guiné-Bissau, entre as décadas de 1970 e 1980, não se limitava a enviar jovens para diferentes países, também dava bolsa de estudo para as crianças do jardim da infância e de diferentes internatos guineenses. No caso de crianças e adolescentes, tudo dependia da condição que cada país determinava. Conforme relatos obtidos, parece que tudo dependia dos regulamentos de alguns países; por exemplo, República de Cuba "pressupunham a seleção de indivíduos altamente disciplinados, zelosos e com boa conduta cívica e moral. O critério cubano ainda sugeria que os candidatos às bolsas de estudo deviam ter uma idade compreendida entre 12 a 16 anos"[61]. Por essa razão, muitas crianças e adolescentes guineenses foram beneficiados com bolsa de estudo para o exterior.

Conforme a discussão conduzida até então, a intenção é dialogar com ex-alunos do Internato de Bor, para apurar se a política traçada pelo governo guineense foi cumprida na íntegra, uma vez que alguns documentos e obras mostraram que o objetivo de espalhar escolas e internatos por todo país não era só para abrigar órfãs de guerra, era também para preparar os futuros quadros, que poderiam vir a servir a nação futuramente; assim foi preciso indagar aos entrevistados se, na opinião deles, o objetivo acima assinalado foi alcançado, ou não pelo governo.

Para surpresa desta pesquisa, as respostas cedidas pelos ex-alunos e professores de Internato de Bor Frantz Fanon, embora revelassem que o objetivo foi atingido, ao mesmo tempo, admitiram que houve a falha por parte de governo, ao acabar com internato. Tudo isso, vai ser esclarecido de melhor maneira possível nos relatos narrados pelos mesmos depoentes,

[60] Guiné-Bissau, o projeto desta universidade pública [UAC] já se vinha a desenvolver desde 1999. Como mostra: artigo da página da educação. Disponível - http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2875. Acesso (30/06//2009).
[61]Documento: Secretaria de estado dos Combatentes da Liberdade da Pátria, Direção Geral do Instituto Amizade, 1990. Departamento do Ensino. Acervo do Internato de Bor Franz Fanon, Ministério da Educação da Guiné-Bissau, acesso: 2012.

anteriormente assinalados. Assim, inicia-se a sua exposição com a declaração da ex-aluna Inácia, ao responder à questão acima mencionada. A resposta dela foi:

> Sim, noventa e tal por cento está empregado, mas, em todo caso, a gente fala que o nosso Estado atingiu o seu objetivo e ao mesmo tempo, não o atingiu. Porque a política de internato deveria ser mantida até hoje para formar outros jovens. Por essa razão, a gente acha que talvez o objetivo do Estado não fosse alcançado 100%, porque eu não tenho que olhar só para mim e sim uma visão geral, na qual haverá muitos beneficiados(GAMA, Inácia Soares da. As lembranças da ex-aluna de internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

Na sequência, um ex-aluno de nome, DamIncoia, deu a sua versão, na qual alega que, o Estado guineense atingiu seu objetivo, porque depois que os alunos do internato concluíram o sétimo ano, equivalente ao segundo grau no Brasil, alguns deles se tornaram professores; outros conseguiram bolsas, formaram-se e estão contribuindo hoje para a constituição do país, pertencendo a altos quadros de médicos, de engenheiros, etc. Dam ainda comentou que, a entrevistadora lhe fez uma pergunta muito importante e, antes de respondê-la, disse, humildemente, que pode estar errado. Ao responder à indagação, ele destacou que se levarmos em conta o conjunto de técnicos da Guiné-Bissau, 60% talvez tenham vindos dos internatos, ou tivessem passado por lá. O entrevistado também sustentou que foram os próprios ex-alunos de internato que acabaram com a política de internato na Guiné-Bissau.

Dam prosseguiu com a sua fala, dizendo aos colegas (ex-alunos) de internato de que, se eles tivessem lembrado de que haviam passado lá (no internato), antes de chegarem às posições que hoje ocupam no governo, com certeza, a história seria outra. Também, manifestou que se aqueles (ex-alunos) que hoje estão bem engajados no mercado de trabalho refletissem um pouco sobre a sua origem social, pois foram filhos de pobres e, se não fosse aquele lugar [internato], com certeza, eles não teriam conquistado aquilo que representam hoje na sociedade guineense. Assim, antes de concluir o raciocínio dele fez um apelo pedindo que, todos refletissem um pouco sobre a questão sobre o internato.

Após analisar os relatos apresentados por ex-alunos acima referidos, acha-se interessante trazer as declarações dos ex-professores do mesmo estabelecimento. Nesse caso, foi dirigida esta questão: “Professor, o que o senhor acha da ideia do governo preparar técnicos para, no futuro, aproveitá-los no aparelho do Estado? Com opinião positiva ou negativa, justifique.” O primeiro a responder a indagação foi o Professor Gino:

> No nosso sistema de funcionalismo público, alguns desses ex-alunos [do internato de Bor] foram aproveitados sim; mas têm outros que foram abandonados também. Porque, com o passar de tempo, o regime mudou, as pessoas mudaram e algumas coisas mudaram. Então, isso fez com que as pessoas não prestassem atenção em certas coisas. Os Antigos Combatentes da Liberdade da Pátria, que vinham da luta, foram os primeiros que não prestaram atenção aos internatos, imagine os filhos quando assumiram país! Portanto, na

> minha opinião, esse tipo de pensamento talvez seja das pessoas malvadas que não pensam no futuro desses alunos (DUARTE, Higino. As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

Com base no relato apresentado pelo professor Higino, entende-se que houve mudança com o passar do tempo: o depoente responsabiliza os antigos "Combatentes da Liberdade de Pátria", que vieram da luta armada, por não terem prestado atenção à política de internato, que eles mesmos haviam criado durante a luta armada. Alegou ainda o mesmo entrevistado de que:

> (...), se o internato tivesse continuado no rumo em que funcionava, a Guiné-Bissau não teria chegado à situação em que se encontre hoje. Que eu me lembro, na aquela época, as pessoas tinham a mentalidade patriótica, de defender a nossa terra, a nossa nação, mas enfim (DUARTE, Higino. As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

Ao longo da leitura, pelo que se entende, apesar de o país ter sido dirigido por um único partido (PAIGC), desde a independência até a década de 1990, lembrou-se que, na década de 1980, com a liberalização da economia (liberalismo), houve outra mudança na condução da política no país, o que afetou de alguma forma o setor da educação. Enquanto isso, o Professor Bubacar destaca na versão dele:

> De fato, o internato foi criado com o princípio de alcançar aquilo que Cabral[62] dizia ser fruto que amanhã dirigirá a terra. Hoje, pelo que eu tenho acompanhado, foi muito positivo; porque Cabral tinha essa ideia e essa ideia de fato deu resultado. Por exemplo, o atual primeiro-ministro do país [Artur Sanha] foi ex-aluno de internato e muitos outros. Hoje, ele ocupa cargo de primeiro-ministro da Guiné; portanto, hoje, essa ideia do passado é considerada como um fruto muito grande, porque tem dado resultado encorajador e isso nos faz lamentar cada vez mais sobre a falta que o internato nos faz no país(PARALTA, Bubacar. As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

De acordo com os fatos testemunhados, entende-se que o objetivo do Estado guineense, com relação à preparação dos técnicos, foi atingido; embora os entrevistados não escondessem serem contra a ideia que acabou com o programa de internato no país.

Por outro lado, os mesmos relatos dos depoentes apontaram questões voltadas para a representação social de egressas do Internato de Bor no aparelho do Estado no país. Assim, foi levantada esta questão durante a entrevista: Depois que vocês (ex-alunas) se formaram tanto no exterior, quanto na Guiné-Bissau, tiveram dificuldade de inserção no mercado de trabalho guineense? A primeira resposta dada revela que:

> Alguns tiveram dificuldade, mas nós, da área de saúde, não tivemos essa dificuldade, todos foram empregados, mas gostaria de lembrar que, quando chegamos ao país, tinha engenheiros, engenheiros agrônomos, etc. Para você ver, os cubanos, para formarem engenheiros, é porque a pessoa realmente se empenhou, mas pode não conseguir trabalho [na Guiné-Bissau], porque quando chegamos à Guiné-Bissau, principalmente quem vinha de bloco leste, tinha problema em se integrar na Função Pública, a não ser que tivesse vindo de Portugal, França, etc. (SAMBÚ, Maria Isabel. As lembranças de ex-aluna do Internato

[62] Amílcar Lopes Cabral, líder do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde.

> de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agosto; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

No relato acima, o depoente chamou atenção sobre o preconceito que havia um certo período na Guiné-Bissau, contra os técnicos qualificados que vinha de bloco leste, tinha problema em se integrar na Função Pública. Uma pratica que tem diminuído nestes últimos anos. Como assevera o depoente:

> Hoje em dia, as coisas mudaram, as pessoas reconheceram o erro em ter desperdiçado aquelas pessoas, que na verdade seriam quadros tanto quanto aqueles que teriam vindo de Portugal e da França. Eu, que sou quadro, sei o quanto é importante a formação de cada um, portanto jamais desprezaria quem tivesse vindo de Portugal, da França, ou de qualquer lugar(SAMBÚ, Maria Isabel. As lembranças de ex-aluna do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agosto; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

Com base no trecho acima apresentado, lembra-se que, na Guiné-Bissau, além do Aparelho do Estado, não existiam outras iniciativas privadas para empregar a mão de obra qualificada. Portanto, a superlotação na função pública talvez tenha deixado muitos engenheiros e especialistas de outras áreas desempregados; diferentemente da situação atual, na qual houve um crescimento no setor privado, que vem sendo alternativa no país. Além da área de comércio, há bancos e universidades privadas que aproveitam muitos quadros, atualmente, na Guiné-Bissau. Talvez isso não seja suficiente para desafogar o sistema público do país, mas já é uma alternativa. Na sequência, a outra entrevistada da área de saúde deu a sua versão, com relação à mesma indagação acima levantada. Conforme se pode ver no trecho a seguir, ela declara que:

> Nós, da área de saúde, graças a Deus, não tivemos essa dificuldade. Assim que chegamos, no dia seguinte, nós nos apresentamos ao Ministério da Saúde e aí deram férias de um mês para a gente. Depois das férias, voltamos ao ministério e cada um foi informado da locação e recebeu uma guia [autorização] da colocação. Daí a pessoa apresentava a guia no departamento em que fora alocada e depois iniciava o trabalho. O grande problema talvez fosse o salário, porque você trabalhava quase um ano para só depois começar a receber. Mas havia outros colegas que aguardavam para serem empregados e, de tanta demora, acabavam falecendo (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá).

Para o ex-aluno, Rui Manuel Sanha, também foi dirigida a mesma questão e, ele manifestou que, em todos os lugares, ou melhor, em todo grupo social, sempre têm aqueles que a gente considere como sortudos e outros não. Assim, entende-se que ele se coloca no grupo dos não sortudos, quando afirmou que foi exatamente o que havia acontecido com o grupo dele.

> Com relação ao meu grupo de internato a maior parte se inseriu bem e pouco deles talvez não tenha encaixado no mercado. Sobretudo a maioria que se encaixou no mercado possuía a formação graças à bolsa de Cuba. Essa bolsa ajudou muito, porque os candidatos podiam ir com 6ª classe até 9º ano. Pois, tudo dependia de nível escolar que interessava o país que oferecia a bolsa. Lamento por não ter idoa bolsa. Pois acontece que quando eu estava estudando no Internato de Bor, o nível que eu cursava não foi selecionado no ano infelizmente. Hoje tem muitos colegas formados na área de enfermagem, que trabalhem em diferentes hospitais de Bissau(SANHA, Rui Manuel. As lembranças do ex-aluno de

> internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida a Cristina MandauOcuni Cá).

Ao analisar o depoimento acima, percebe-se que embora muitos alunos de Internato de Bor tivessem sido beneficiados com a bolsa de estudo, isso não significa que todos tinham a mesma oportunidade.

Para encerrar a discussão, foi necessário trazer as opiniões dos entrevistados. Com relação aos ex-alunos de Internato de Bor Frantz Fanon, que não havia conseguido a bolsa de estudo para o exterior e também, daqueles que foram impedidos pela família de concluírem seus estudos. Assim, foi perguntado a alguns entrevistados sobre o que eles acharam desses colegas que um dia tinham dividido espaço com eles.

Maria Isabel, ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon, disse que é uma lástima, porque, não devia ter espaço para esse tipo de coisas, mas ao mesmo tempo ela alega que alguns centros de formações foram abertos depois em Bissau. Na visão dela, quem quisesse poderia superar tal limite. Assim, lamentou a entrevistada que, infelizmente, muitas pessoas não conseguiram se formar nesses centros em Bissau, porque, segundo ela, tem tipo de sociedade que, quando você entra, fica difícil depois para você se desvincular dela.

No ponto de vista da entrevistada, muitas pessoas não estavam interessadas em estudar, destacando que tinha colegas que ela (entrevistada) havia deixado no internato quando ela partira para Cuba, algumas delas concluíram o sétimo ano/segundo grau e foram para Escola Piloto (outro internato), contribuindo como professoras; já outras, simplesmente, desistiram e saíram de internato. Nesse caso, ela acredita que esses desistentes levavam outro tipo de vida, fora de internato, enquanto as que permaneceram por lá (no internato) tiveram oportunidade de concluir o sétimo ano/segundo grau e ainda se formaram no próprio país [Guiné-Bissau]. Hoje, alguns dão aulas e outros se tornaram bons técnicos, dando exemplo no irmão dele, que também não tinha conseguido a bolsa de estudo e acabou fazendo um curso no próprio país e se tornou um grande profissional.

De igual modo, Augusta Pereira, deu exemplo do irmão mais velho dela, Tomás Pereira. Lembrou que o irmão não havia conseguido sair para se formar fora da Guiné-Bissau, mas hoje se tornou um excelente quadro. A entrevistada ainda sustentou que, atualmente, o irmão trabalha na pesca [Ministério da Pesca], mas antes disso, deu aula na Escola Piloto. Declarou também ela (entrevista) que, da mesma maneira, muitos dos seus colegas não conseguiram bolsa de estudo devido à falta de sorte, mas, nem por isso pararam de estudar, continuaram e, hoje, têm seus empregos garantidos.

No caso das mulheres, afirmouAugusta Pereira, que talvez se torne mais difícil correr atrás de formação, alegando que, quando elas forem ao casamento, acaba gerando em torno de cinco, seis, sete filhos etc., o que talvez dificultasse ainda a maioria delas de darem prosseguimento aos estudos, a ponto de não pensarem em se formar num curso. Assim, a entrevistada concluiu o seu raciocino declarando que: "(...) muitas delas estudaram, mas hoje, quando você encontra a pessoa, ela está pensando muito mais nos filhos que na escola. Quer dizer, a escola não tem mais espaço na vida dessas pessoas e hoje, se vê isso como remorso". (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina MandauOcuni Cá).

Para concluir este artigo, ressalto que devido a falta de iniciativas privadas no país, isso causa super lotação no aparelho de Estado. Portanto, essa tarefa deveria ser de Estado de pensar numa política que atraísse investidores para o país. Só assim, o aparelho de Estado pode ser desafogado.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ABRANTES, José. **Fazer monografia é moleza: o passo a passo de um trabalho científico.** 2ª edição – Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2008.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. Dissertação [Mestrado em Administração Supervisor Educacional] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP. 1999. 197p.

CA, Cristina MandauOcuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** 2009. Dissertação [Mestrado em Educação, Sociedade, Política e cultura] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

DOWBOR, Ladislau. **Guiné-Bissau: a busca de independência econômica.** São Paulo:Brasiliense, 1983. 122p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Na Terra do Outro: Invisibilidade e presença de estudante africanos no Brasil, hoje.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO CENTRO DE ESTUDOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS AFRICANAS E DA DIÁSPORA NEGRA – CLADIM., I, 2007, Campinas,SP, **Anais...** Campinas,SP: FCL. UNESP, 2007.

OUTRAS FONTES/ ENTREVISTAS:

(DUARTE, Higino.Entrevista: **As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz**

**Fanon.** Bissau/Guiné-Bissau,jul; 2012.

GAMA, Inácia Soares da.Entrevista: **As lembranças da ex-aluna de internato de Bor Frantz Fanon**. Bissau/Guiné-Bissau, jul; 2012.

INCOIA, Dam. Entrevista: **As lembranças do ex-aluno do Internato de Bor Frantz Fanon.** Bissau/Guiné-Bissau,jul; 2012.

PARALTA, Bubacar. Entrevista: **As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon.**Bissau/Guiné-Bissau,jul; 2012.

PEREIRA, Augusta. Entrevista: **As lembranças da ex-aluna do Internato de Bor Frantz Fanon.** Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina MandauOcuni Cá.

SAMBÚ, Maria Isabel. Entrevista: **As lembranças da ex-aluna do Internato de Bor Frantz Fanon**. Bissau/Guiné-Bissau, jul; 2012.

SANHA, Rui Manuel. Entrevista: **As lembranças do ex-aluno do Internato de Bor Frantz Fanon.** Bissau/Guiné-Bissau, jul; 2012.

GUINÉ-BISSAU. Artigo a pagina da educação. Disponível - http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2875. Acesso (30/06/2009). Consultar anexo V.

# DO BRASIL ÀS TERRAS DE ALÉM MAR: O IMPACTO DA TRADIÇÃO COIMBRÃ NA FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS EM DIREITO BRASILEIROS

Francilda Alcantara Mendes[63]

**RESUMO:**O presente trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado em andamento da Linha de História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará – LHEC/UFC que elege como temática a influência da Universidade de Coimbra na formação de profissionais da área jurídica brasileiros com o objetivo de compreender o processo histórico pelo qual vem se dando a formação dos bacharéis em Direito no Brasil. Utilizando-se da revisão de literatura dos principais autores lidos ao longo do primeiro ano do curso de doutoramento o estudo aponta para o fato de que embora a criação e desenvolvimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil estivessem apoiados no ideal da construção de uma nação brasileira os mesmo reproduziram práticas educativas da tradição Coimbrã que impactam até hoje a formação de bacharéis em Direito no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:**Direito; Coimbra; Brasil.

## INTRODUÇÃO

A delimitação temática da pesquisa tem interface com a linha de pesquisa História da Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará a partir do eixo temático Instituições, Ciências e Práticas Educativas, já que a tentativa do resgate da História da educação jurídica no Brasil e em Portugal especialmente por meio da avaliação da interferência do modelo jurídico português da Universidade de Coimbra na construção do Direito brasileiro e seu ensino é um espaço adequado de construção de conhecimento acerca da História das instituições numa metodologia comparatista no campo educativo jurídico.

O relevo da pesquisa está em permitir a articulação dos aspectos históricos e educacionais que envolvem a criação e desenvolvimento dos primeiros cursosde Direito no Brasil a partir da influência do modelo jurídico português da Universidade de Coimbra, na perspectiva da História da Educação, já que a História da Educação tem seu objeto estritamente relacionado com a História, fator que exige definição de parâmetros comuns entre as áreas, para a efetivação de uma pesquisa, além de demandar uma articulação entre os aspectos educacionais e, ao mesmo tempo, históricos (MACHADO, 2005) .

Resta evidente, portanto que a investigação proposta sobre o ensino superior jurídico brasileiro precisa perpassar o espaço geográfico de Coimbra, tendo em vista que a Faculdade de Direito ali existente influenciou de maneira profunda a construção político-ideológica nacional determinando a aparição de características no ensino do Direito do Brasil que permanecem até hoje estabelecidas em nossa tradição jurídica, tal como o interesse pelo ingresso na carreira pública pela maioria dos estudantes de Direito do país. A esse respeito:

[63] Doutoranda em Educação na Linha de História da Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br

"O Brasil dispunha, ao tornar-se independente, de uma elite ideologicamente homogênea devido a sua formação jurídica em Portugal, a seu treinamento no funcionalismo público e ao isolamento em relação a doutrinas revolucionárias". (Carvalho, 2013, p. 39)

Sobre esse mesmo assunto ressalte-se ainda que "a elite brasileira, sobretudo na primeira metade do século XIX, teve treinamento em Coimbra, concentrado na formação jurídica, e tornou-se, em sua grande maioria, parte do funcionalismo público, sobretudo da magistratura e do Exército". (Carvalho, 2013, p. 37)

Desta maneira, cumpre esse estudo o papel de investigar as razões históricas pelas quais o ensino do Direito no país ainda encontra-se fortemente atrelado a formação de servidores públicos e a aspiração por parte dos estudantes de pertencer a uma "elite" simbolicamente representada pelo título de *"doutor"* tradicionalmente utilizado para designar os profissionais da área jurídica.

## A RELAÇÃO LUSO-BRASILEIRA NO PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

O período imperial, em que aconteceu a criação dos primeiros cursos de Direito do Brasil, regulamentou os direitos e deveres dos cidadãos do país por meio da Constituição de 1824 que embora excluísse mulheres e escravos do direito ao voto o estendia a praticamente toda população masculina do país sendo considerada bastante liberal. Apesar disso:

"Na prática, contudo, os brasileiros que votavam eram os mesmos que sofreram as amarras da colonização. Em quase sua totalidade, eram analfabetos, incapazes de ler um texto elementar e sem prática alguma de exercício cívico. Com a submissão escravocrata ao senhorio, e com 90% da população vivendo em áreas rurais, não é difícil concluir que o voto não representava o exercício da cidadania, mas, sim, um ato de obediência e de lealdade aos chefes políticos que dele se aproveitavam para barganhar apoio e oferecer mercadorias a uma população carente e, sobretudo, sem noção suficiente do significado do direito que "conquistaram" (Carvalho, 2013).

Desta maneira, "pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado" (Carvalho, 2013, p. 88) e no que diz respeito aos cursos de Direito os mesmos permaneciam com os currículos e estrutura de aulas bastante desorganizados ainda, embora "ao iniciar-se o século XX, o ensino jurídico no Brasil começava a perder o exclusivismo de concentrar-se apenas em duas escolas, com o processo de descentralização que, até 1900, fizera surgir mais quatro escolas e que, até 1930 faria aparecer outras seis, das existentes no período atual". (Filho, 2011, p.201)

Neste sentido, justifica-se o estudo por seu interesse em contribuir para a compreensão das razões históricas que levam o Direito pátrio por diversas vezes a carecer de espírito de realidade e possuir princípios que só encontram existência no papel não sendo capazes de efetivamente promover as melhorias sociais esperadas.

Refletir acerca do ensino jurídico é importante por possibilitar o estímulo a possíveis mudanças nas matrizes curriculares da formação do bacharel em Direito para uma maior interação das Ciências Jurídicas com as demais áreas das ciências sociais, repercutindo no valor da profissão.

A superação do ensino, pautado na mera competência técnica para habilitar o bacharel em Direito ao uso da dogmática jurídica, esvazia a formação social, humana e política dos cursos Direito, o que resulta em prejuízo para que a ciência jurídica atinja seu ideal de promoção de Justiça.

O resultado disso é que o Direito cai cada vez em maior descrédito junto à sociedade brasileira, seja pela demora do Poder Judiciário em resolver os litígios, seja pela desconfiança de que a Justiça costuma ser menos imparcial quando voltada ao atendimento dos interesses de pessoas das classes mais abastadas da população.

A faculdade de Coimbra é apontada aqui como influenciadora da construção dos cursos de Direito no Brasil tendo em vista que:

"Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivesse ele nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte." (OLIVIO, Luis Carlos Cancellier. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Op. cit., p. 56)

Por esta razão não há como negar a importância que este modelo teve na formação dos primeiros bacharéis em Direito do país, já que eles estudavam anos em Portugal, assimilando toda a ideologia de lá, e quando retornavam ao Brasil, precisavam aplicar o que aprenderam do outro lado do atlântico numa realidade totalmente diversa da que a que estavam inseridos.

Sendo assim, investigar e refletir sobre a herança do modelo jurídico da Universidade de Coimbra e identificar qual a influência que o mesmo tem até hoje sobre os cursos de Direito do país é uma tentativa de propiciar aos educandos e educadores auto entendimento e entendimento coletivo do fenômeno jurídico brasileiro para o desenvolvimento da crítica e da consciência cidadã.

A preocupação com esse tema é fruto do reconhecimento de que os problemas enfrentados pela ciência jurídica atual não estão desconexos de seu passado, mas são fruto do mesmo. Sobre o estudo da História Le Goff (2003) defende que a História não deve ser entendida como ciência do passado, mas como a "[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança" (Le Goff, 2003, p. 15).

Por esta razão, o estudo também se mostra relevante ao buscar desvendar as razões históricas pelas quais os cursos de Direito continuam a despertar enorme interesse entre os estudantes do ensino superior do país, o que vem gerando a multiplicação indistinta da graduação em todo o território nacional e muitas vezes em total descompromisso com a qualidade do ensino.

Diante disso, vale considerar que o Brasil sozinho possui mais cursos de Direito do que todos os países do resto do mundo juntos. De acordo com o MEC no ano de 2015 o país atingiu a marca de mil trezentas e oito faculdades de Direito (1308) em funcionamento. Isso implica no fato de que hoje mais de quatro (04) milhões de pessoas são formadas em Direito no Brasil e destas segundo dados da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) oitocentas mil (800.000) conseguiram aprovação no exame de Ordem e estão aptas para o exercício da advocacia.

Pelo exposto, é possível afirmar que cerca de 2% da população nacional se formou em Direito no último ano. Este é um dado no mínimo alarmante, isto se levarmos em conta apenas o desequilíbrio gerado entre a quantidade de profissionais formados na área e o número de vagas disponíveis para os mesmos no mercado de trabalho, pois há outros fatores ainda mais preocupantes como a qualidade do ensino desenvolvido nessas mais de mil instituições Brasil afora, o perfil dos egressos, o compromisso com a formação ética, o nível de preparo dos estudantes ingressantes nestas instituições de ensino, etc.

Considerando-se ainda que o Direito é responsável pelo estabelecimento das normas que permitem a convivência social minimamente pacífica e que possui forte viés ideológico, político e pedagógico, ao determinar quais comportamentos podem ou não ser aceitos na vida social sob o ponto de vista legal (cujo descumprimento pode acarretar a aplicação de uma sanção jurídica), toda reflexão em torno do mesmo mostra-se relevante, pois perscruta os próprios axiomas sobre os quais a sociedade estabelece seus alicerces.

Partindo-se do pressuposto de que a história é um organismo vivo e dinâmico construída diariamente por todos os sujeitos sociais, a pesquisa colabora também para o refreamento de reflexões que tendam a encarar de maneira natural ou determinista a maneira como a Ciência Jurídica brasileira vem sendo produzida no país, pois a partir da compreensão histórica dos processos de seu nascimento e desenvolvimento pode-se propor as mudanças necessárias para sua melhor adequação à promoção da Justiça social e equidade tão necessárias à sociedade hodierna nacional.

O resgaste histórico parte também do pressuposto de que o sistema jurídico brasileiro nasce principalmente como um instrumento de manutenção do poder da metrópole portuguesa, não havendo compromisso com o interesse nacional, por isso o ensino jurídico deve ser uma preocupação da sociedade. É preciso que o Direito seja compreendido em sua totalidade e encarado criticamente para que possa acompanhar as transformações sociais, promover o necessário debate sobre as políticas públicas brasileiras e sobre o próprio Estado democrático de Direito.

A dependência brasileira em relação ao ensino jurídico português de Coimbra era tanta que “não obstante a falta de instituições de ensino e a organização judiciária que contemplava vários cargos para leigos, ingressar em uma carreira pública, a magistratura, por exemplo, só era possível se o candidato tivesse a devida instrução jurídica, sempre realizada na Universidade de Coimbra (WOLKMER, Antonio Carlos. História do Direito no Brasil, p. 65)

Nesse sentido o desconhecimento do passado da educação jurídica brasileira pode prejudicar a criação de ações que contribuam para uma educação mais reflexiva, humana e crítica, como clama a sociedade ao apresentar atualmente suas críticas aos profissionais da área jurídica, pois "A educação é uma construção humana de maturação, conhecimento, capacitação técnica e atitudinal, conscientização e sentido crítico, estético e ético" ( Magalhães, 2004, p.20).

**EDUCAÇÃO E DIREITO**

Enquanto prática, a educação permite a transmissão de valores, comportamentos, tradições religiosas como uma práxis que pode ser claramente percebida no âmbito familiar. No contexto da escola a educação está carregada de ações intencionais que conduzem ao alcance de um objetivo promovendo assim a conformidade ideológica do sujeito à sociedade de que faz parte.

Por esta razão é de suma importância que a formação de educadores colabore para a construção de uma consciência e crítica dos processos pedagógicos a que fomos submetidos e a que estamos submetendo os discentes, livrando-os da opinião ingênua de que toda educação é boa e tem compromisso com o progresso da sociedade.

Os alunos da turma de 1900 da Faculdade de Direito de Recife, por exemplo, acreditavam na possibilidade desse tipo de educação e segundo Schwarcz "começaram a se autodefinir como arautos de um novo tempo, uma elite escolhida'. Na fala do paraninfo da turma isto resta expresso quando afirma: "O Brasil depende exclusivamente de nós e está em nossas mãos.O futuro nos pertence". (1993, p. 197).

A missão dos primeiros estudantes das primeiras faculdades de Direito era, portanto, bastante árdua, pois "nas mãos desses juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial, (...). Era necessário provar "para fora e para dentro" que o Brasil imperial era de fato independente, faltando para tanto "não apenas novas leis, mas também uma nova consciência." (Schwarcz, 1993, p. 185)

Por esta razão pode-se perceber que desde seu nascedouro os cursos de Direito estão ligados a um projeto elitista, já que "o que se pretendia formar era uma elite independente e desvinculada dos laços culturais que nos prendiam à metrópole europeia." (Schwarcz, 1993, p. 186)

Esta informação pode nos oferecer uma pista da razão pela qual até hoje os cursos de Direito costumam gozar de prestígio social e por isso ainda serem ardentemente desejados por boa parte dos estudantes que pretendem ingressar no ensino superior no Brasil.

Pensar a quais ideologias e estrutura política a educação está ligada é desejar compreender a razão das escolhas por determinadas metodologias, livros, cerimônias e comportamentos adotados nas instituições de ensino permitindo ao educador ganhar consciência do projeto de mundo em que está inserido num claro combate a uma prática pedagógica alienada e alienante.

Nesta esteira, pesquisar sobre o ensino jurídico brasileiro é compreender que o treinamento em detrimento da reflexão e do debate zetético estão intrínsecos ao processo de formação dos primeiros bacharéis em Direito, já que "a homogeneidade ideológica e o treinamento foram características marcantes da elite portuguesa, criatura e criadora do Estado absolutista. Uma das políticas dessa elite foi reproduzir na colônia uma outra elite feia à sua imagem e semelhança. (CARVALHO, 2013, pg. 37)

Pela profundidade é impossível que esta pesquisa aconteça distante de uma perspectiva complexa que promova o debate sobre a transdisciplinaridade. Sobre isso é possível afirmar que o mesmo é recente no campo da produção de conhecimento científico e resultado de uma necessidade cada vez maior de estabelecer conexões entre os saberes que ao longo século XIX foram se tornando cada vez mais fragmentados e por isso incapazes de solucionar os problemas de uma sociedade cada vez mais dinâmica.

A complexidade, portanto, gera o desafio da busca de complementaridade que permite o reconhecimento de que a ciência é um todo unitário de princípios e regras que deve exercitar o diálogo entre os seus diversos ramos que compõem a "teia" de teorias, métodos e procedimentos científicos.

É certo que desde a revolução industrial a ciência assumiu um caráter marcadamente utilitarista e prospectivo em oposição à ciência antiga que era descritiva e contemplativa dos fenômenos da natureza. O compromisso da ciência moderna, portanto, é com a intervenção e transformação da realidade e por isso os ramos que a compõem foram multiplicando-se e individualizando-se na medida em que dedicavam-se a solução de novos problemas específicos.

A transdisciplinaridade é, portanto, um desafio para o modo como se produz ciência ao priorizar a solidariedade entre os conhecimentos ao invés da tentativa de dominação e hierarquização de uns sobre os outros. E exatamente por buscar promover uma mudança paradigmática e de concepção de poder dentro das academias científicas é um conceito de difícil aplicação prática até o momento, mas que vem gerando importantes e instigantes debates teóricos.

No campo jurídico, o reconhecimento do Direito como um saber complexo não é novidade, embora durante todo o período de apogeu do positivismo jurídico fosse muito forte a crença de que por meio das normas jurídicas, em especial da lei, fosse possível solucionar todos os litígios sociais. A transdisciplinaridade para a ciência jurídica é um desafio que permite ao Direito estabelecer conexões cada vez mais estreitas com todas as demais áreas do saber favorecendo a construção de um Direito ontognoseológico, ou seja, capaz de respeitar as regras da dogmática jurídica e ao mesmo tempo estar alicerçado sob uma base axiológica e ontológica que na prática devem gerar a redefinição da intepretação da ciência do Direito que ao invés de priorizar a pureza e o rigor linguístico deve privilegiar os contextos e funções das imprecisões dos discursos.

Outro embasamento em que se sustenta a pesquisa são as discussões sobre História Cultural, ramo da História que já compreende cerca de 80% da produção historiográfica nacional. Tratando-se de uma nova

visão da História que critica a visão de que o processo histórico é sempre uma sucessão de lutas de classe, conforme a compreensão dos autores marxistas.

Os conceitos de historicismo, descontinuidades, relações entre História e Literatura, representação, imaginário, ficção, memória permitem perceber que a História Cultural é marcada pela valorização da subjetividade na atividade do historiador e que todos os fatos e sujeitos são importantes na construção da História que é feita no cotidiano e que não nos revela um reflexo da realidade, mas daquilo que o historiador a partir das fontes eleitas, da sua subjetividade, do contexto em que se encontra pode traduzir como fato histórico.

Tem-se com isso que "a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo". (PESAVENTO, 2005)

Os aprendizados obtidos a partir dessas reflexões são de fundamental importância para a construção desta tese, já que a pesquisa será realizada a partir de materiais que permitirão observar representações do passado e que irão se construir como fontes históricas a partir do olhar da pesquisadora. O reconhecimento desta subjetividade na atividade da pesquisa histórica é capaz de enriquecer a pesquisa e de perceber que a tentativa de construção do real se dá a partir de um reduto de sensibilidades.

Além disso, outro referencial teórico relevante é o freudiano na medida em que percebe-se que o ideal iluminista de racionalidade que perdurou por mais de um século como concepção filosófica adequada para a construção de conhecimentos defendia o modelo do sujeito humano perfeitamente racional e consciente de todas as suas ações, tendo na lógica um instrumento eficiente para o desvendamento de todas as questões da natureza e da vida humana.

Ao fazer um convite ao estudo deste enigma, que é o inconsciente humano, Freud evidencia a crise da razão, a crise de identidade do sujeito clássico da razão, crise de ordem transcendental metafísica que vai colocar em crise a hegemonia do gênero masculino (Neri, 2005).

Freud lança uma nova maneira de realizar pesquisa e enxergar o mundo reconhecendo a existência de uma subjetividade, sem abandono da lógica, contudo atentando para a ausência da razão no inconsciente, não de forma dicionarista, mas hermenêutica.

Sob este aspecto é preciso considerar que a civilização teria dois papéis principais: conter os instintos e adequar o sujeito humano a obediência das regras para viver em sociedade. (Freud, 2010). Desta maneira, somos seres eternamente desamparados em busca da satisfação dos nossos desejos primitivos (Id) e daqueles que nosso super- ego nos impede de assumir que tenhamos.

Refletir sobre todas essas questões no âmbito da educação chega a ser mais do que primordial, pois além da relação entre docentes e discentes está permeada por processos de transferências, desejos e frustrações, o professor estará mais próximo de cumprir a missão de educar na medida em que conheça melhor a si mesmo e a todos esses fatores que constituem a si próprio e a seus discentes.

No caso da ciência jurídica construída sobre a promessa de promoção da paz, segurança e justiça para a sociedade é fundamental o reconhecimento de que por mais bem ordenadas que sejam as regras de conduta e rigorosas as coações propostas ao desrespeito das mesmas serão sempre incapazes de promover o bem estar integral, já que uma das grandes reflexões freudianas é exatamente a permanente sensação de mal estar a que estamos submetidos pela obediência às regras da civilização.

Uma reflexão como esta é fundamental para os profissionais, discentes e docentes da área jurídica, a fim de que não sejam criadas demasiadas expectativas sobre a capacidade do Direito de aprimorar a vida em sociedade e não acabemos caindo no abismo da elefantíase legislativa que faz parte de nosso cenário nacional que hoje possui mais de cento e oitenta mil normas legais e mesmo assim ainda não é capaz de promover o bem-estar prometido pela vida civilizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta esteira, a linha de História da Educação Comparada do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará constitui-se em importante espaço para o debate e reflexão sobre a educação num contexto inter e transdisciplinar considerando que apenas por meio de uma compreensão do contexto social, político, econômico e cultural de cada época é possível delinear algumas características intrínsecas a educação jurídica nacional e traçar expectativas para o futuro.

Quanto a educação comparada a mesma é um relevante campo do saber por permitir a realização de análises que se pretendem múltiplas e complexas, pois ela reconhece a importância de conhecimentos de outras áreas científicas, especialmente da História, da Sociologia, da Economia, da Psicologia, entre outras, para além da pedagogia.

A comparação entre os diferentes momentos políticos da história brasileira nos revela que no campo da educação estivemos sempre atrelados ao interesse estrangeiro, seja o de conquista de novos fiéis para a igreja católica que se encontrava em crise na Europa, seja pela formação de elites comprometidas com os interesses da metrópole portuguesa em detrimento dos interesses nacionais, seja pela adoção de um modelo positivista de educação elaborado também no continente europeu.

Reconhecer as influências internacionais nos ajuda a desenvolver uma reflexão crítica acerca da educação contemporânea e seus desafios, pois por mais que pareçam estar afastados, os acontecimentos de que trata na realidade, a história sempre está em sintonia com situações presentes.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo. **A construção da Ordem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 8ª ed., 2013.

FILHO, Alberto Venâncio. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

FREUD, Sigmund. Freud. **O mal-estar na civilização e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LE GOFF, Jacques. História. *In*: _____. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP,2003.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Brasil Império: Estado da Arte em História da Educação Brasileira – HISTEDBR – Estudo dos Intelectuais.** Mesa redonda. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: Acesso em: 06/08/2016.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

BLOG EXAME DE ORDEM. Chegamos lá! Brasil atinge a incrível marca de 1.306 faculdades de Direito. Disponível em: http://blog.portalexamedeordem.com.br/chegamos-la-brasil-atinge-a-incrivel-marca-de-1-306-faculdades-de-direito. Acesso em 03/07/2016

NÈRI, A. L. "**As políticas de atendimento aos direitos da pessoa idosa expressa no Estatuto do Idoso"**. A Terceira Idade, v.16, n.34, p.7-24, 2005

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico**: para que(m)?. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# MEDICINA, ASSISTÊNCIA E AÇÕES DO INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO PARÁ (1912)

Laura Maria Silva Araújo Alves[64]

**RESUMO:** O presente texto busca retratar as ações estabelecidas para crianças pobres no Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará, instituição que funcionou em Belém do Pará, em 1912, sob os cuidados do médico Ophir Pinto de Loyola. Insatisfeito com a situação de abandono das crianças pobre no Pará, o abnegado médico realizou estudos sobre doenças da infância e na orientação as mães sobre os cuidados infantis. Ele irradiou suas ideias, suas denúncias, seus projetos, sua influência no campo da proteção e assistência à infância pobre da Amazônia. Pela abnegação e sensibilidade com a criança carente e por ser considerado pioneiro na proteção materno-infantil, coube-lhe o título de "Pai da Pediatria no Pará".

**PALAVRAS-CHAVE**: higienismo, criança pobre, infância, proteção

## INTRODUÇÃO

A saúde infantil no Pará, enquanto campo de intervenção, cuidados e estudos sobre a criança, não teve nada estruturado ou sistematizado até o século XIX, somente no início do século XX é criando o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Pará.

Este trabalho insere-se, portanto no contexto do Pará Republicano do início do século XX, momento em que os cuidados com a infância na região amazônica consolidam-se com a fundação de instituições de amparo às crianças como a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infânciado Pará- IPAI. A produção historiográfica paraense encontra-se ainda limitada no que se refere aos estudos sobre essa temática e, principalmente do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará, hoje conhecido hospital de referência no Pará no atendimento de crianças com câncer.

Numa perspectiva da História Social da Infância e da Medicina Pediátrica na Amazônia, busca-se compreender a chamada modernização da Belém do Grão Pará, no qual, dentre outros aspectos que permeiam as mudanças no pensamento e nas práticas desta sociedade paraense, está a criação de institutos e asilos com o objetivo de cuidar das crianças pobres e desvalidas da região (BORDALO, 2002).

[64] Psicóloga, professora Aassociada II da Universidade Federal do Pará. Pesquisae orientada estudos sobre a história da infância na Amazônia Paraense.

Nesse cenário, sobressaía-se o papel dos médicos higienistas no atendimento das crianças pobres. Dispostos a enfrentar o "problema da infância" por meio de medidas higienizadoras, tais médicos defendiamnão apenas a assistência materno-infantil, mas também proposições a respeito da educação das mães, com vistas à formação física e moral dos filhos. A atuação desses médicos higienistas foi o que instituiu o novo modelo filantrópico de assistência, que iria combinar intervenção pública, filantropia e ciência médica. Fundam-se nesta época as bases da puericultura no Brasil, definida como a ciência que trata da higiene física e social da criança. Nascido na Inglaterra e na França no século XVIII, a base da puericultura era na orientação à higiene da maternidade e da infância

O nascimento da pediatria como campo médico-profissional seria fortemente marcado por um ideal civilizacional, em que seriam produzidas representações a respeito do que é ser criança. Já nós finais do Século XIX, é possível visualizar a história da pediatria inserida no que se poderia chamar de uma história social da ciência e da infância. A história da pediatria no Brasil compreende a medicina como prática social, não desprovida de condicionantes políticos, sociais e ideológicos.

As origens e desenvolvimento da pediatria surgem principalmente a partir de questões voltadas para a infância, como a mortalidade infantil e a transformação social da representação de mulher e mãe, bem como do papel do profissional de saúde. A pediatria se estrutura com base nas reflexões sobre as diferenças teóricas e práticas entre puericultura (medicina da promoção da saúde de crianças) e pediatria (medicina de doenças de crianças). E neste momento quehá a criação de instituições assistenciais e as ideologias que fundamentaram a criação dos programas materno-infantis no país.

## 1. A POLITICA HIGIENISTA E A CRIAÇÃO O IPAI NO BRASIL

Embalado pelo movimento higieniza que teve grande repercussão no final do século XIX e início do século XX, dando ênfase à proteção e cuidados com a infância, no Brasil Arthur Moncorvo Filho cria, em 1889 no Rio de Janeiro, o primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil.

O IPAI é uma instituição privada, de caráter filantrópico, que, nascendo sob a bandeira da República e, sobretudo dos valores positivistas, encontra respaldo para sua criação em ideias médico-higienistas e eugenistas. É o início do conflito entre caridade e filantropia. Enquanto a primeira era campo exclusivo das Irmãs de Caridade, a segunda tem compromisso com a ciência. Inicia-se uma campanha contra os asilos de caridade e o sistema de Roda, levada a cabo por

médicos e juristas. A questão da racionalização da saúde do menor é levantada devido às altas taxas de mortalidade infantil, tanto na sociedade em geral quanto nos asilos.

Durante o século XVIII e parte do século XIX, predominavam a prática preferencialmente caritativa no zelar pelas crianças pobres que se materializava no ato de recolher crianças órfãs e expostas. O melhor exemplo desse modelo foi a "Roda dos Expostos" que foram implantadas em várias províncias do Brasil. Entretanto esse modelo foi considerado inadequado e principalmente incompatível com a nova mentalidade do século XIX. Coube aos higienistas a crítica ao sistema de assistência caritativa baseado nos conhecimentos adquiridos pela ciência médica e psicológica. O alvo das críticas era que a Roda dos Expostos que, de um lado, incentivava o abandono de crianças de uniões ilícitas e assim livravam-se os pais da responsabilidade de criá-los, ferindo o preceito da higiene moral, pois as Rodas serviam para acobertar os filhos bastardos, "nascidos do pecado",e de outro, o amontoado de crianças nos asilos feria todos os preceitos da higiene médica, o que era constatado com índice elevado de crianças de morriam nessas instituições por falta de asseio, de alimentação e de arejamento das casas.

Com a investida médico-higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção da Roda dos Expostos e o início da legislação sobre a infância nas primeiras décadas do século XX, a criança passa de objeto da caridade para objeto de políticas públicas. É nesta passagem que vamos encontrar os especialistas: os assim chamados técnicos ou trabalhadores sociais.

É neste cenário que surge a preocupação com a infância, que passava a ser considerada importante para o progresso do país, ou seja, descobre-se a infância, e a necessidade de se constituir uma sociedade sadia, moral e fisicamente, que pudesse dar continuidade aos processos de modernização do país. Surgem então às ideias relacionadas à Puericultura, com um discurso médico de preocupações com a alimentação, brinquedos, tratamento diferenciado, dentição, desenvolvimento físico e moral da criança.

Com o movimento higienista, a criança tornou-se objeto privilegiado do projeto da Medicina Social, de acordo com o entendimento de que as outras fases da vida dependem dos cuidados com a infância, trazendo medidas profiláticas em relação à infância. Os médicos recomendavam a higienização das casas e ruas para evitar, por exemplo, doenças que ali circulavam atingindo principalmente os pobres. Portanto, para os médicos higienistas não adiantava apenas segregar as crianças pobres, confinado-os em instituições de caridade ou relegando-as às áreas periféricas da cidade. Era importante implantar medidas que atingissem o problema da saúde pública de forma ampla.

Foi justamente baseado nos dados alarmantes da mortalidade infantil que Moncorvo Filho funda o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. O Instituto de Assistência à Infância do Rio de Janeiro visava atender às crianças pobres de até 14 anos, além de gestantes e amas de leite. Pretendia-se, portanto, cuidar da saúde da infância, além da moral, uma vez que os grandes temores das classes privilegiadas eram a mortalidade infantil e a criminalidade. O modelo desse instituto logo se espalhou por todo território brasileiro, inclusive no Pará. O processo de criação do Instituto de Assistência à Infância do Pará, sediado na capital Belém, como nos grandes centros urbanos do Brasil - Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador - iniciou-se no círculo de discussão das elites.

No final do século XIX a cidade de Belém do Pará passou a ser administrada por Antônio José de Lemos que, seguindo o espírito de modernização da Província, promoveu mudanças significativas na urbanização e saneamento da cidade. Neste período, as camadas populares constituíam-se no alvo principal das políticas públicas elaboradas, e que visavam afastar todos os grupos considerados nocivos à boa convivência no espaço urbano: pobres e miseráveis, doentes e crianças abandonadas. Em Belém o discurso das autoridades ressaltava a necessidades de se limpar a cidade do lixo urbano, dos mortos e dos enfermos por doenças contagiosas e de crianças órfãs, pobres e desvalidas que ficavam perambulando pela cidade. Era evidente a preocupação com a higiene nos projetos de reforma urbana, nos códigos de postura da cidade, nos relatórios de governo e outros atos ou decretos instituídos pelo poder público.

Desde o início de sua carreira como médico clínico, Ophir Pinto de Loyola manifestou uma grande preocupação social da criança carente no início de sua atuação como diretor e médico daSanta Casa de Misericórdia do Pará. Com espírito renovador e progressista, passou a orientar os seus estudos para as doenças das crianças, a Pediatria ainda em seus albores, fazendo dessa especialidade médica a base de sua clínica, no que foi um dos pioneiros.

Ele fazia crítica à situação da infância existente na cidade, sobretudo quando foi Diretor Geral de Saúde Pública e envolveu com a campanha de erradicação da febre amarela, comandada por Oswaldo Cruz, ao tempo do governador João Coelho. No seu entender, essas crianças viviam sem o menor preceito de higiene, desnutridas e com hábitos culturais que prejudicavam o seu desenvolvimento físico, mental e social. Para ele, esta situação deveria ser solucionada com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará. Defendia então uma rede de assistência que se caracterizou pela preocupação com o binômio mãe-filho.

Assim, Ophir Pinto de Loyola seguiu os passos de Moncorvo Filho. Um homem de ciência, à frente de seu tempo, imprimindo uma marca própria na sua atuação como médico pediatra no Pará: foi um defensor da assistência médico-social à criança paraense pobre. Iniciou uma intensa atuação a favor da higiene infantil e de uma "verdadeira" Puericultura.

Para Martins (2000), o momento mais significativo das ações da Pediatria no Pará acontece em 1910 com a chegada do médico Ophir Pinto de Loyola para assumir a Direção Clínica da Santa Casa de Misericórdia do Pará. Sabe-se que após concurso público, o jovem médico assumiu também a cadeira de Clínica Pediátrica e Higiene Infantil na Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, em substituição ao Dr, CiríacoGurjão, um dos fundadores da Faculdade de Medicina do Pará. A pediatria, como especialidade médica, já vinha tomando corpo desde o início do século. Mas foi com a criação o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, instituição filantrópica voltada, exclusivamente, para os problemas da criança .

Como médico pediatra, Ophir Loyola passou a orientar os estudos sobre doenças da infância e a orientar as mães sobre a higiene infantil. No entendimento de Ophir Loyola a proteção da criança deveria estar incluída em todos os índices de preparação social, se não como um aspecto humanitário, ao menos com o caráter patriótico, pois da sua integridade física e mental dependeria o futuro do Brasil. Nestesentido, o Instituto de Assistência e Proteção à Infânciaera no Pará o órgãotécnico que amparava as crianças, lhesdandoassistênciamédica, fornecendo-lhesremédios, atendimentoodontológico, enfim,encaminhando as crianças para um estado de saúdepropicio à formação do brasileirosão (MARTINS, 2000).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará era uma instituição filantrópica que foi reconhecida como de utilidade pública em 1912. Esta foi indubitavelmente a grande obra de Ophir de Pinto Loyola no Pará. Ali consolidou cada vez mais sua política na assistência médico-social à infância e fez valer os seus princípios em relação ao desenvolvimento saudável da criança. Na atuação como diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará e da Santa Casa de Misericórdia do Pará irradiava suas ideias, suas denúncias, seus projetos, sua influência no campo da proteção à infância na Amazônia paraense.

Desde o início de sua carreira como médico Ophir Pinto de Loyola manifestou uma grande preocupação social da criança carente. No seu entender as crianças viviam sem o menor preceito de higiene e com hábitos culturais que prejudicavam o seu desenvolvimento físico e psicológico. Para ele, esta situação deveria ser solucionada com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à

Infância do Pará. Defendia uma rede de assistência que se caracterizou pela preocupação com o binômio mãe-filho.

Um homem de ciência, à frente de seu tempo, imprimindo uma marca própria na sua atuação como médico pediatra, OphirPinto de Loyola foi um defensor da assistência médico-social à criança pobre. Iniciou uma intensa atuação a favor da higiene infantil e de uma "verdadeira" Puericultura. Ali consolidou cada vez mais sua política na assistência médico-social à infância e fez valer os seus princípios em relação ao desenvolvimento saudável da criança. Na atuação como diretor da Santa Casa de Misericórdia do Pará e professor da Cadeira de Pediatria Clínica da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará irradiava suas ideias, suas denúncias, seus projetos, sua influência no campo da proteção e assistência à infância pobre. Dotado de espírito renovador e progressista, destacou-se nos estudos das doenças das crianças, sobretudo as doenças tropicais que atingiam as crianças da região amazônica.

## 2. AÇÕES MÉDICAS E EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO PARÁ NO ATENDIMENTO À CRIANÇA POBRE

Em 06 de outubro de 1912, na capitaldo Pará, por iniciativa do jovem médico Ophir Pinto de Loyola e dos Srs. Dr. Nogueira de Faria, Professores Raymundo Proença e Matheus do Carmo fundam uma modesta instituição denominada de Instituto de Proteção e Assistência à Infância tinha como objetivo para auxiliar as crianças desvalidas prodigalizando-lhes, não só atendimento médico, como também, a orientação pedagógica às mães nos princípios de puericultura, tão necessários a grandeza de uma capital que estava passando por transformações (MARTINS, 2000).

A fonte original do modelo de assistência adotado no Pará encontra-se no primeiro IPAI, criado em 1899 no Rio de janeiro, pelo renomado médico pediatra e puericultor Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944). A criação dessa instituição inaugurava nos finais do século XIX, no Brasil, as ideias defendidas pelos médicos pediatras e defensores dos principios da puericultura sobre a infânciae a forma adequada de protegê-la a partir da triade republicana: higiene, infância e nação. Objetivando contruir uma consciência social moderma sobre a infãnca, em pouco tempo, tornou-se o centro de referência para uma rede de instituições congêrenes espalhadas pelo territorio brasileiro. È importante ressaltar que, a exemplo do Dr. Ophir Loyola, muitos medícos foram fazer sua especialidade em Pediatria no Rio de Janeiro.

O Estatuto do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará que concretiza a criação do Instituto foi aprovando em sessão de Assembleia Geral de 24 de novembro de 1912. O Estatuto está materializado em treze páginas distribuído em 12 capítulos e 52 artigos.

No primeiro capítulo o estatuto dispõe dos fins e organização do Instituto, distribuídos em três artigos que definem que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará é filiado ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o primeiro Instituto do Brasil, criado por Moncorvo Filho. É também definida no Art 1º do Estatuto que, o Instituto é uma instituição filantrópica, destinado a amparar e proteger a infância necessitada.

Quanto aos objetivos e fins da criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará, constata-se no Art. 2ºdo Estatuto que, além da preocupação de amparar e proteger as crianças pobres, especialmente quanto à alimentação, ao vestuário, á habitação, à educação, à instrução, havia também a preocupação em proteger as crianças que recebessem maus tratos e àquelas entregues à vagabundagem e à mendicância e aos filhos abandonados de pais de má conduta, mendigos ou condenados. O estatuto também defendia a regulamentação e vigilância sobre o trabalho infantil, objetivando evitar fadigas e suas consequências no desenvolvimento da criança. Assim como o IPAI do Rio de Janeiro, o criado no Pará promovia a renovação no campo da saúde infantil, pois objetivava intensificar práticas já conhecidas com a organização de campanha de vacinação, propunha novidades, como a difusão de conhecimentos sobre doenças infantis e, principalmente, investia contra os hábitos culturaistradicionais e solidamente arragaidos.

Segundo Ferreira & Freire (2001), a medicina higienista e filantrópica atuou, a partir de 1870, seguindo modelos de assistência à infância em discussão em fóruns nacionais e internacionais e de acordo com o espírito nacionalista da época. Os médicos pediatras e defensores dos principios da puericultura sobre a infância priorizavam o combateà mortalidade infantil e criaram instituições de caráter filantrópico, nas quais se promoviam ações de assistência à infância, com grande destaque para a educação das mães que orientava nos cuidados com a alimentação e higiene das crianças. Enfim, “as mesmas instituições serviam ao propósito de estabelecer a pediatria e a puericultura como áreas médicas especializadas na saúde da infância, embora com certas distinçõesentre si” (FERREIRA & FREIRE, 2011, p. 81)

A institucionalização da assistência à infância foi indiscutivelmente a mobilização social promovida pelos médicos higienistas com a intenção de dar impulso à criação de novas instituições de assistência baseadas nos princípios de higiene associados àsações de caráter filantrópico. A saúde da infância tornou-se então o foco principal das instituições de assistência.

Uma grande preocupação de Ophir Loyola no atendimento à criança era com a criação de asilos de maternidade, creches e jardins de infância que pudesse desenvolver um ensino de qualidade com instrução literária, artística e profissional (Art. 2ª). Ele acreditava que o poder público deveria assumir o papel reservado aos pais das crianças pobres, a fim de protegê-las, sobretudo da miséria e da delinqüência prevalecentes nas grandes cidades brasileiras. Para Ophir Loyola, as crianças possuíam um valor intrínseco, pois representavam a matéria-prima a partir da qual a futura força de trabalho poderia ser moldada. Por meio da instituição que organizou, esperava instaurar um modelo institucional de assistência à infância, a partir do qual o governo poderia criar um sistema nacional centralizado de proteção à infância.

A grande preocupação dos médicos higienistas no início do século XX era que o governoevitasse o abandono de crianças pelas ruas da capital do Pará. Havia por parte deles a ênfase à proteção e cuidados com a infância. A questão da racionalidade da saúde da criança era levantada devido às altas taxas de mortalidade infantil. O progresso dopaís estava fortemente associado a imagem da infância.

No estatuto do IPAI do Pará, no Art. 2º é possível verificar as atividades educativas que deveriam ser desenvolvidas pela diretoria no atendimento às crianças desvalidas e órfãs. Dentre as diversas ações educacionais estava a realização de palestras educativas sobremoral e cívica destinadas às crianças. Porém, a principal ação educativa do IPAI estava em promover a interdição das crianças cujos pais não atendessem a uma proteção e assistência poderia perder o pátrio poder. Enfim, o estatutocondenava a prática de costumes prejudiciais à saúde das crianças. O estatuto também defendia um trabalho preventivo com os paisrealizando palestras com assuntos Moraes e Cívicos à educação da infância paraense. Para Ophir Loyola, assim como para outros médicos paraense do período, era urgente realizar um trabalho pedagógico que convencesse e educasse o público a respeito das vantagens e utilidades da medicina moderna, esclarecendo seus objetivos e legitimando o seu direito de intervir no contexto da infância

Um aspecto importante descrito no Estatuto do IPAI do Pará era o papel das damas de assistência no atendimento das crianças desvalidas. As senhoras damas de assistência eram atribuídos várias tarefas que viam desde aorganizar bazares kermeses, espetáculo no sentido de angariar donativos para melhoria das ações da comissão até o atendimento as crianças cadastradas no instituto. Além disso, as damas assumiam também a tarefa deprestar socorro às crianças, auxiliar as mães, zelar pelo tratamento médico das crianças oferecendo bom atendimento, cuidado e conforto as crianças internadas no instituto. A atuação das damas de assistência se entendia aindaem

cuidar da confecção de vestes das crianças e de promover diversões que educassem as crianças. No que se refere às ações das damas de assistência o estatuto atribuía um papel fundamental para organizar, zelar, cuidar e promover o tratamento e assistência à criança pobre. "O modelo médico filantrópico, além de incorporar a nova tecnologia da medicina da *belle époque,* implicava o envolvimento direto das mulheres, seja na condição de filantropas (mulheres das elites) ou, sobretudo de mães que deveriam serassistidas, instruídas e supervisionadas" (FERREIRA & FREIRE, 2011, p. 94).

O Dispensário do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará contava com diversos serviços, tanto no que diz respeito à assistência médica quanto à assistência caritativa. Os serviços compreendiam: 1) puericultura intra-uterina: serviços de ginecologia, "higiene da prenhez", acompanhamento da gestante durante a gravidez e assistência ao parto em domicílio, além da preocupação com o enxoval do bebê, feito pelas Damas da Assistência à Infância. A preocupação com a infância surge antes da fecundação. 2) puericultura extra-uterina: serviço de "gotta de leite" (distribuição de leite esterilizado), consultório para lactantes, creche, vacinação, exame das amas de leite, assistência médica com clínica médica e cirúrgica, ortopedia, clínica de olhos, ouvido, nariz e garganta, cirurgia dentária, anatomia patológica e microscopia clínica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinculado a História Social da Infância na Amazônia Paraense, o presente artigo tem como objetivo historiar o processo de fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará, em 1912 na cidade de Belém. Portanto, este artigo se insere em uma abordagem macro de análise das políticas educacionais e sociais destinadas à educação e ao cuidado da infância, objetivando a disseminação de informações sobre o atendimento às crianças nas primeiras décadas do século XX na cidade de Belém.

Apreocupação com a maternidade e a infância no Brasil, e em especial, no Pará não é um fenômeno recente. Sabe-se que desde finais do século XIX, o discurso médico já abordava temas como a alimentação das crianças e a mortalidade infantil, chegando a discutir os hábitos culturais presentes na criação e na educação dos filhos. A criação dos Institutos de Proteção e assistência à infância desvalida em todo o Brasil tinha como proposta atender às mães ignorantes, descuidadas com a alimentação e higiene das crianças. As críticas giravam ainda no trabalho das Irmãs de Caridade em torno da falta de cientificidade presente no trabalho caritativo, castigos corporais, má alimentação etc.,Para os médicos higienistas eugenistas um dos muitos erros cruciais nos cuidados

da criança era a falta de preparo das famílias brasileiras na criação dos filhos. Segundo eles, a saúde do menor é levantada devido às altas taxas de mortalidade infantil, tanto na sociedade em geral quanto nos asilos de caridade.

Como se vê, os anseiosnacionalistas e pressupostos cientificistas que permeavam o saber médico em finais do século XIX e início do século XX, gerou entre os médicos higienistas a crença de que eles deveriam interferir diretamente em questões de natureza privada da família – como era o caso da criação e educação dos filhos – o que se justificava em nome de um bem maior, que era a preservação da saúde e da vida dos futuros brasileirinhos.

O IPAI foi uma instituição privada, de caráter filantrópico, que, nascendo sob a bandeira da República e dos valores positivistas, encontrava respaldo para sua criação em ideias médico-higienistas. É o início do conflito entre caridade e filantropia. Enquanto a primeira era campo exclusivo das Irmãs de Caridade, a segunda tem compromisso com a ciência. Inicia-se entãouma campanha contra os asilos de caridade e o sistema de Roda, levada a cabo por médicos e juristas.

No caso da história social das crianças desvalidas no Pará como a criação do IPAI, no período em tela, resultava de uma política social, educacional, econômica e antropologicamente pauta no progresso e nas ideias de civilização e modernidade. Para esta nova sociedade, que tentava superar a ideia de que a Amazônia é *terra de índio* e que estava à margem da história, como dizia Euclides da Cunha, era preciso transformar as crianças em cidadãos úteis para o desenvolvimento da nação. Sem dúvida, OphirPinto de Loyola foi um defensor da assistência médico-social-educacional às crianças pobres, desvalidas, órfãs, maltratadas, abusadas, defeituosas e enjeitadas. Um homem de ciência, à frente de seu tempo, imprimindo uma marca própria na sua atuação como médico pediatra.Iniciou uma intensa atuação a favor da higiene infantil e de umaPuericultura (medicina moderna) no atendimento da criança desvalida no Pará.Ophir Loyola é tido hoje como o grande missionário da causa da infância desvalida.

O IPAI do Pará desejava assistir tanto a pessoa da criança, como a seus familiares na comunidade. Constata-se a configuração de uma intervenção de natureza abrangente, que tem seu ponto de partida na assistência à criança desvalida, mas se amplia pela articulação com a comunidade, de forma que o IPAIdo Pará é apresentado como responsável em promover outros serviços clínicos de assistência à infância na Amazônia Paraense.O modelo institucional e ideológico por ele criado, assim como instituições municipais, estaduais, privadas e religiosas, contribuíram para o desenvolvimento d assistência à criança no Pará.

**REFERÊNCIAS**

BEZERRA NETO, José Maia. *As luzes da civilização: instrução pública, institutos e asylos católicos no Pará (1870/1889).* Monografia de Especialização em Teoria Antropológica. Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

BORDALO, Alípio Augusto (orgs.) .*A Sociedade Médico-Cirurgica e a Medicina no Pará.* Belém: Gráfica Sagrada Família,2002.

_____. *A Misericórdia Paraense, Ontem e Hoje*. A Sociedade Médico-Cirurgica e a Medicina no Pará: Belém., 2000.

CANCELA , Cristina Donza. Uma cidade... muitas cidades: Belém na economia da borracha. In: BELTRÃO, Jane Felipe; VIEIRA JR, Antonio Otaviano. (org.). *Conheça Belém, co-memore o Pará.* Belém: UDUFPA,2008.

FERREIRA, Luiz. O. & FREIRE,Maria. M. Medicina, filantropia e infância na Bahia: um hospital para crianças (1920-1930). In: História da Saúde Pública na Bahia: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958). SOUZA, Christiane M. C. & BARRETO, Maria Renilda Nery (orgs.). Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2011.

FERNANDES, Liliane Alves. *As Santas Casas de Misericórdia na República Brasileira: 1922-1945.* Dissertação de Mestrado em Políticas de Bem-Estar e perspectiva: Evolução, conceitos e actores. Universidade de Évora, 2009.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Elane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil.*3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, Marília Luisa.*Discurso médico sobre seres frágeis*. Rio de janeiro: FIOCRUZ, 2000.

MARTINS, Mário Ruben de Melo. *Instituto Ophir Loyola: Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará.* Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 2006.

MONCORVO FILHO,A. História da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922. Rio de Janeiro: EmprezaGraphica Editora, 1926.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral. *A Sorte dos Enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da Assistência às Crianças Abandonadas no Recife (1789-1832).* São Paulo: Annablume/FINEP, 2008.

PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil***.** 2ª. Ed.rev. São Paulo: Cortez., 2008..

SANGLARD, G. A.Primeira República e a constituição de uma rede hospitalar no Distrito Federal. In: PORTO, A, ET AL. *História da saúde no Rio de Janeiro: instituições e patrimônio arquitetônico, 1808-1958*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

SARGES, Mª. de Nazaré. *Belém: Riquezas produzindo a Belle-époque (1870-1912).*Belém: Paka-Tatu., 2002.

SILVA, Jairo de Jesus Nascimento da.*Da Mereba-ayba à Variola:* isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884-1904. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, Christiane M. C. & BARRETO, Maria Renilda Nery (orgs.). *História da Saúde Pública na Bahia: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958)*. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2011.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *A infância desamparada no asilo agrícola de Santa Isabel:* instrução rural e infantil (1880-1886). Educação & Pesquisa. Vol. 26 nº 1 São Paulo, 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA E PROTEÇÃO À INFÂNCIA DESVALIDA NA BELLE EPOQUE PARAENSE

Laura Maria Silva Araújo Alves[65]

**RESUMO:** O trabalho apresenta resultado de uma pesquisa documental tendo como objetivo destacar a política de atendimento à criança desvalida no período da Belle Époque com a criação de instituições de assistência e proteção à infância paraense. Sabe-se que o grande flagelo que adentra o período republicano, que incomodava os governantes e a elite da capital do Pará,era a mortalidade infantil. Para combater tal situação, implementa-secom ajuda de educadores e médicos,uma rede de assistência e proteção para atender uma população de crianças pobres que prejudicava o ideário civilizatório, que se instaura com o raiar da República. Sendo assim, são criadas várias instituições educativas e não educativas que procuravam com suas dinâmicas políticas e sociais atender à infância em Belém do Pará.

**PALAVRAS-CHAVE:**Assistência; Proteção; Infância.

## INTRODUÇÃO

No início do século XX, a ciência moderna começa a se preocupar com a mortalidade de crianças, ao produzir estudos referentes às descobertas da origem de muitas doenças, assim como de métodos preventivos e medicamentos para tratá-las, e no caso da infância, especificamente, alguns pesquisadores começaram a produzir estudos voltados para esse seguimento social, os quais ser referiam à alimentação da criança, a saúde das mães, ao parto, às peculiaridades do recém-nascido, ao banho, às vestimentas e, sobretudo às pesquisas que se ocuparam das doenças que mais acometiam as crianças (PRIORE, 1999).

Com o raiar da República nos finais do século XIX e início do XX, a mortalidade infantil tornou-se um problema mais intensamente discutido, uma vez que a infância foi concebida como o "embrião" do país, o sujeito que necessitava ser "saudável", "forte" e "robusto" para ser capaz de contribuir para o progresso da Nação, por isso, as crianças, enquanto "as sementes do futuro", necessitavam ser cuidadas e higienizadas (RIZZINI, 2008). É neste cenário que surge a preocupação com a infância, que passava a ser considerada importante para o progresso do país, ou seja, descobre-se a infância, e a necessidade de se constituir uma sociedade sadia, moral e

[65] Professora e pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Desenvolve estudos sobre a História da Infância na Amazônia. E-mail: laura_alves@uol.com.br.

fisicamente forte, que pudesse dar continuidade aos processos de modernização do Brasil (SHUELER, 2002).

Nesse cenário republicano, surgem as ideias relacionadas à Puericultura, com um discurso médico de preocupações com a alimentação, brinquedos, tratamento diferenciado, dentição, desenvolvimento físico e moral da criança. Portanto, em razão da grande mortalidade infantil houve por parte dos higienistas e sanitaristas a emergência de se promover a conscientização de que as crianças necessitavam receber cuidados especiais. Como se sabe, a problemática da elevada mortalidade das crianças em Belém era algo inaceitável para as elites urbanas reformistas, uma vez que estava em desacordo com os anseios republicanos de ordem e progresso instalado em todo o Brasil (BEZERRA, 1994).

Vale ressaltar que foi no século XIX, em decorrência da urbanização que os médicos passaram a se preocupar com mais intensidade com os cuidados e a higiene dos locais e das pessoas, tais como: a localização de cemitérios, controle dos espaços físicos, controle das epidemias, principalmente, os cuidados com a criança e as mulheres. A grande preocupação era neutralizar os perigos que ameaçavam a saúde da sociedade. As medidas higienistas abrangiam os cuidados com a saúde da criança nos primeiros anos de vida, cuidados com a gravidez e o parto, além de cuidados com a amamentação realizada pelas amas de leite (MOCORVO FILHO, 1926).

Com a exploração da borracha na Amazônia nos finais do século XIX, a sociedade da capital paraense não estava dissociada do contexto nacional e viviam grandes transformações nos campos político, econômico e cultural. Essa economia provocou um intenso processo migratório, fazendo com que a população de Belém crescesse consideravelmente (SARGES, 2002). Eram pessoas vindas de muitas partes do Brasil e do exterior, que traziam consigo suas crianças e procuravam, mediante as dificuldades enfrentadas, um lugar para acolhê-las. Tal acontecimento obrigava o poder público a tomar diferentes medidas para garantir a ordenação da cidade de Belém e atender a uma elite formada pelos barões da borracha, que impunha um novo modelo de vida baseado em ideias trazidas das cidades europeias. Ao tempo em que a população crescia em um ritmo frenético, normas eram estabelecidas para que nada interferisse no projeto de modernização na capital do Pará (MARTINS, 2006).

A concepção médico-higienista, que embasava o projeto civilizador do final do século XIX, e que se estendeu para as primeiras décadas do século XX, estabelecia muitas diretrizes para a formação de uma nova sociedade e a capital da província do Grão Pará e depois o estado do Pará, a ela não esteve alheia, muito pelo contrário. A criança era o foco principal para o estabelecimento

dessa nova sociedade e as ações de assistências e proteção começavam a ser pensadas para elas (ALVES, 2012)

No Pará do início do século XX, em razão da economia da borracha houve uma migração de estrangeiros para a Amazônia, particularmente para a cidade de Belém. Estes imigrantes traziam consigo suas crianças, em sua grande maioria de classe pobre e já traziam uma saúde debilitada pela má alimentação e condições de vida. Atrelado às condições físicas fragilizadas, as crianças eram vítimas de epidemias e de doenças infecto-contagiosas, doenças trazidas pela miséria, má alimentação e falta de cuidado (VIANNA, 1909).

Assim, muitas medidas caritativas, de assistência e proteção à infância desvalida em Belém do Pará foram pensadas para "salvar a criança". As políticas caritativas e de assistência à infância começaram a ser implementadas no período de início do "*boom da economia da borracha" (1850-1912).* A partir dos anos de 1850, muitas instituições foram criadas para abrigar as crianças consideradas perigo para a sociedade paraense (BORDALO, 2002).

Para Rizzini (2008) esses espaços destinados ao acolhimento e ao cuidado de meninas órfãs e abandonadas sofreram mudanças de cunho ideológico, especialmente no Brasil, na passagem do século XIXpara o XX, quando as práticas em relação à assistência foram incorporadas ao discurso e à ação dos higienistas, provocando o esmorecimento do caráter da misericórdia.Estas instituições de caridade de natureza filantrópica que, num primeiro momento tinham caráter assistencialista, passaram a assumir também a missão de instruir seus internos, oferecendo, no caso das meninas, conhecimentos rudimentares em primeiras letras, práticas manuais e aprendizagens domésticas. Esta estratégia serviu para afastar das ruas muitas crianças que começavam a causar transtornos e má impressão aos moradores dos emergentes centros urbanos, principalmente das principais cidades brasileiras, que se encontravam em processo de formação (MARTINS, 2006).

## 3. INSTITUIÇÕES QUE ABRIGAVAM MENINOS E MENINAS EM BELÉM DO PARÁ DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XX

Ao longo do século XIX e início do século XX foram criadas instituições de assistência, proteção eeducação de meninos e meninas pobres e desvalidos que se encontravam abandonados na cidade de Belém do Pará.

Para acolher meninos foram criadas a Casa de Educandos Artificies, Companhia Arsenal de Marinha e Instituto Orfanológico do Outeiro e para acolher meninasforamcriadas o Colégio Nossa

Senhora do Amparo e o Orphanato Antônio Lemos. Por volta do início doséculo XX é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará.

### 3.1. CASA DOS EDUCANDOS ARTIFICES

A Casa de Educandos Artífices foi criadas para atender a classe de meninos desvalidos e pobres enjeitados, afim e oferecer instrução profissional e educacional tais como: as noções das primeiras letra e noções de aritmética entre outras atividades. “moços desvalidos, de preferência enjeitados, e dar-lhes instruções e primeira letras e um ofício” . A criação das instituições visava retirar a população incivilizada das ruas para outro enquadramento social, pois, direcionando os menores desvalidos a uma ocupação útil a sociedade estava cumprindo com a formação de indivíduos civilizados(.

Na Província do Pará em 1840, foi instalada a primeira Casa de Educandos Artífices do Brasil. Este estabelecimento denominado “Casa” preparava o indivíduo para vida profissional “ofícios de carpinteiro de machado, calafete, marceneiro, poleiro, funileiro e sapateiro”. Os menores tinham uma rotina a seguir, pois era um cenário ditados por regras e disciplinas, contudo esta política de controle trazia sérias consequências a estes meninos desvalidos que sofriam profundos maus tratos em relação às práticas punitivas dentre elas: jornadas de trabalho extensas, privação de intervalo, isolamento, prisão uso da palmatória entre outras. Nas últimas décadas do século XIX, foi introduzido o aprendizado de tipografia. Novas matérias foram adotadas, conforme as necessidades profissionais da época, como o desenho e a geometria.

A Casa de Educandos Artífices do Pará, os alunos viviam sob uma política rígida de controle com horários apropriados para estudo, alimentação, descanso e jornada de trabalho. Mesmo com os estabelecimentos de regras regidas pelo regulamento do estabelecimento tal prática não garantia a disciplina dentro da Casa “constantes as contravenções da ordem pelos alunos”. Devido haver resistência dos alunos acerca da aceitabilidade do confinamento e a obediência dos meninos desvalidos os diretores solicitavam que fossem instaladas prisões para separar os alunos mais novos dos maiores. Desta maneira, os alunos que mantivesse uma má conduta dentro dos estabelecimentos de ensino eram severamente punidos tria.

### 3.2. COMPANHIA DE APRENDIZES DA MARINHA

No século XIX, o governo imperial cuidou da educação na Corte e das necessidades de suas instituições, especialmente as da Marinha e do Exército, ao criar em todo o país Companhias de

Aprendizes Marinheiros e Escolas/Companhias de Aprendizes dos Arsenais de Guerra. Os Arsenais de Guerra recebiam meninos dos colégios de órfãos e da casa de educando, que lá iam receber treinamento nas oficinas (RIZZINI, 2004).

As Companhias de Aprendizes Marinheiros, que eram escolas do tipo internato recebiam meninos recolhidos nas ruas pelas polícias das capitais brasileiras. O número de meninos enviados pelas companhias imperiais aos navios de guerra foi maior do que o de homens recrutados e voluntários. Nos anos de 1870 a 1910, a sociedade brasileira vivenciou uma realidade marcada pelo crescimento desenfreado de menores ligados ao crime. Furtos, esfaqueamentos, defloramentos, dentre outros, eram os delitos cometidos com frequência por crianças e adolescentes. Diante da crescente marginalidade, o Estado foi pressionado a dar uma resposta para solucionar este problema na cidade, buscando melhorá-lo através da criação de uma rede assistencial que auxiliasse os mais necessitados. Esta cultura filantrópica era regida por normas jurídicas e assistencialistas, o que gerou pormenorizar a questão da criminalidade da criança e do adolescente para a criação de leis e políticas públicas para formalizar normativas correcionais e penais. Nos anos de 1870 a 1930, as políticas higienistas fizeram parte do processo de modernização das cidades brasileiras, desenvolvendo neste período novas forma de sociabilidade dos espaços públicos[66] (ARAÚJO,2014)

A proposta do Estado para o progresso nacional também passava pelas questões sociais como saúde, educação e trabalho. Nos meios médicos e jurídicos a preocupação com a infância pobre, estava ligada aos aspectos higiênicos, uma vez que o Estado tentava normatizar a sociedade segundo os padrões de comportamento e hábitos cotidianos da sociedade paraense em ascensão. E para que isto acontecesse de fato, a desordem social e moral nos centros urbanos deveriam ser eliminadas. Sendo assim, construiu-se a ideia de inserir o menor nas frentes de trabalho para aprender um ofício e acabar com o ócio (ARAÚJO, 2014).

Os menores eram enviados ao arsenal da Marinha para se alistarem na Companhia de Aprendizes Marinheiros ou de Artífices por meio dos chefes de polícia ou Juízes de Órfãos de qualquer localidade na Província do Pará. Havia também os menores que chegavam à companhia

[66] Higienismo foi uma medida que influenciou muitas práticas e políticas públicas fortemente implantadas no Brasil. Pode-se dizer que o higienismo, como uma forma de pensar, é um desdobramento da "medicina social. A urbanização sem planejamento decorrente da industrialização emergente que acontecia no Brasil no final do século XIX e início do século XX traz como conseqüência problemas de toda ordem, entre os quais se destacam os denatureza médica: as condições sanitárias ameaçadoras e os surtos epidêmicos. Morria-se de uma ampla variedade de doenças, como varíola, febre amarela, malária, tifo, tuberculose, lepra, disseminadas mais facilmente pela concentração urbana. (ALVES, 2012, p. 3302)

em diversas situações como: órfãos, desvalidos, aprendizes, voluntários e filhos de famílias extremamente pobres[67].

À medida que a criminalidade se avolumava, os aparelhos policiais e até as forças armadas entravam em ação no combate à criminalidade de menores considerados "delinquentes". Neste sentido, exigiu-se do Estado que fossem criadas políticas públicas de atendimento à infância que dessem conta desta realidade, uma vez que todas as iniciativas no âmbito da infância "estigmatizada" eram de cunho privado, religioso ou filantrópico (SILVA, 2009).

Sabe-se que o período supracitado ficou marcado por diversos acontecimentos sociais, econômicos e políticos no Brasil. A sociedade patriarcal da recém Proclamada República galgava por interesses que vislumbravam a hegemonia da classe dominante. A população pobre do país ficou subjugada às forças dominantes de produção. Entretanto, todo o crescimento sócio-econômico não acompanhou o desenvolvimento da sociedade como um todo, desvelando que sobre esta realidade ainda havia muito a se fazer.

O ideal republicano consolidou, portanto, a necessidade de inserir o menor criminoso na atividade produtiva, de educá-lo, corrigi-lo e discipliná-lo, preparando-o para um futuro digno, condizente com o contexto social daquela época. O mundo do trabalho se tornou importante por objetivar o aperfeiçoamento do caráter de menores em situação de risco e por lhes ensinar um ofício.

### 3.3. INSTITUTO ORFANATÓRIO DO OUTEIRO

O Instituto Orfanológico do Outeiro, criado por decreto em 1904, desde sua aprovação ficou em um longo período em fase de construção, ou melhor, de adaptação, haja vista que este foi instalado em um prédio já existente desde meados do século XIX, a hospedaria para imigrantes em Outeiro, como informa a mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, do então governador Augusto Montenegro.

Segundo relatos oficiais do Governador Augusto Montenegro, contidos no Álbum do Pará de 1908, a motivação para a criação do Instituto tem relação com a carência de instituições destinada à meninos abaixo dos 12 anos de idade em Belém, o que veio se agravar ainda mais com a mudança no estatuto do Instituto Lauro Sodré, que passou a limitar o ingresso de alunos com idade a partir de

[67]Os chefes de polícia das Províncias, como da corte, tinham a função de recolherem menores abandonados, órfãos e desvalidos das ruas ou em situações em que o menor não possuísse nenhum parente ser seu tutor. Os chefes de polícia os enviavam não somente para a Companhia de Aprendizes Marinheiros, mas outras instituições que acolhiam esses menores, como a Santa Casa de Misericórdia, o Instituto Paraense dos Educandos Artífices, Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Marinha, Liceu Paraense, Nossa Senhora do Amparo e outras da província do Pará.

12 anos, pois meninos menores a essa faixa etária não conseguiam bom aproveitamento nos cursos profissionalizantes lá oferecidos.

Neste sentido, o Instituto Orfanológico viria suprir essa demanda, conforme o que foi relatado, no entanto, o presente estudo vai procurar entender melhor outras possíveis motivações para a sua criação. O Instituto Orfanológico do Outeiro destinava a educação dos menores de 6 a 9 annos, filhos de Paes pobres ou órfãos, que, a falta de recursos, vêm pedir a tutela do estado os elementos que, mais, **tarde, os tornem cidadãos úteis a communhão social.**

O Instituto é "destinado à educação e ao aparo da infância" é de fundamental relevância social, pois é o local "onde os desprotegidos vão encontrar abrigo carinhoso que não puderam receber do seio materno".

### 3.4. COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO

No Pará, em 1804, é criada a Casa da Caridade pelo bispo D. Manoel de Almeida Carvalho, que após uma viagem pelo interior traz para a capital 15 meninas indígenas de Aldeias do Rio Negro (posteriormente, Província do Amazonas)para educá-las. Contudo, o projeto de criação da "obra pia" é de autoria de seu antecessor, o bispo Caetano Brandão[68]. A Casa destinada ao acolhimento de enfermos, era inadequada para o atendimento de meninas. Assim, no mesmo ano, tratou-se de transferi-las para outra habitação. Com os anos, a instituição dedicou-se ao recolhimento e educação de meninas pobres da capital do Pará, afastando-se de sua finalidade original do "resgate" de indígenas. Por volta de 1838, a Casa das Educandase transformada em Colégio de Nossa Senhora do Amparo, quando o governo do Pará assumiu a sua administração e manutenção, conforme se observa nos relatório de Províncias da época.

O ensino e a educação das meninas do Colégio de Nossa Senhora do Amparo consistiam no curso primário e secundário (este ministrado a partir de 1871 quando se instala a escola normal, de onde as meninas seriam designadas professoras ou normalistas). Fazia parte do currículo o ensino de práticas de serviços e prendas domésticas.

Desta forma as meninas tinham aulas de cozinha, corte, costura e confecção de flores, todas realizadas em grupo. As educandas aprendiam, ainda, a cantar (canto coral, etc.), declamar, orar, colaborar e participar dos atos religiosos, além de despenderem suas aptidões artísticas, porém essa

[68]**Dom Frei Caetano Brandão foi bispo do Pará de 1783 a 1789.** Religioso da Ordem Terceira da Penitência, foi sagrado a 02 de fevereiro de1783, chegando ao Pará em outubro do mesmo ano. Governou o bispado durante cinco anos. Entre as suas obras, está a fundação e instalação do primeiro hospital da Amazônia, o "Hospital do Bom Jesus dos Pobres", depois Santa Casa de Misericórdia. Em 1788, foi transferido para a Sede Primacial de Braga, Portugal, onde faleceu a 15 de dezembro de 1805.

educação foi questionada pelo presidente da província, com o argumento de ser muito luxuosa para meninas que fora do colégio não passariam de simples empregadas domésticas.

No que se refere às estratégias de disciplinamento no Colégio Nossa Senhora do Amparo, havia regras de conduta rigorosas às meninas, expressas no regimento. Quando a direção considerava as alunas incorrigíveis e insubordinadas, estas sofriam graves punições.

### 3.5. ORPHELINATO PARAENSE

No ano de 1893, é criado pelo intendente Antônio Lemos uma casa para atender órfãs, denominada Orphelinato Paraense, criada por iniciativa de uma associação formada por importantes famílias da sociedade paraense, chamada Associação Protectora dos Orphãos, instituição filantrópica que tinha como objetivo abrigar meninas órfãs e desvalidas. Porém, poucos anos depois, em virtude das dificuldades enfrentadas pela associação, o governo municipal resolveu assumi-la, transformando-a, a partir de então, num dos mais importantes e polêmicos projetos da municipalidade, confiando à Ordem Religiosa Filhas de Sant'Anna a sua direção interna. Dentre os critérios de aceitação das órfãs a serem amparadas pelo Orphelinato seria que "em primeiro lugar no Orphelinato serão admitidas órfãs de pai e mãe, qualquer que seja a idade, religião e nacionalidade, em segundo lugar e nas mesmas condições, as órfãs de pai, e finalmente as de mãe, cujos pais nada tenham para mantê-las e educá-las

O Estatuto da Associação Protetora dos Órfãos afirmava ainda que os órfãos receberiam da Associação benefícios como "casa, mesa, luz, vestuário, instrução primária, ensinando-se aos do sexo feminino toda sorte de costura, chá, prendas de agulha, e serviços domésticos." Podemos observar também, nesse excerto, que a educação para as meninas órfãs era pensada de forma distinta da educação para os meninos órfãos.

O Orphelinato também pode ser entendido como um instrumento higienista, visto que iria retirar e livrar a sociedade de órfãos entregues ao vício e ao crime, por isso "enxugai as lágrimas da pobreza, suavizai a sorte da orfandade, erguei da miséria esses entesinhos, a quem a mão da fatalidade, por vezes arroja ao abismo dos infortúnios, no isolamento da vida entregues ao vício e ao crime

### 3.6. INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DO PARÁ

No Pará, em 1912, o jovem médico Pediatra Ophir Pinto de Loyola que, de um lado, sensibilizado com a situação de abandono das crianças órfãs, pobres e desvalidas, e de outro, do quadro de desnutrição e falta de higiene vivida pelas crianças que atendia na Santa Casa de Misericórdia do Pará, funda um estabelecimento de caridade −o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará (MARTINS, 2000). Similar ao Instituto criado no Rio de Janeiro pelo médico

Moncorvo Filho, o instituto do Pará tinha o objetivo de auxiliar as crianças desvalidas e orientação as mães nos princípios da puericultura, tão necessários à grandeza de uma raça, e tão garantidoras do futuro de uma nação forte e civilizada. Pela abnegação e sensibilidade com a criança carente do Estado do Pará e por ser considerado pioneiro na proteção materno-infantil, coube-lhe o título de "Pai da Pediatria no Pará".

Nesse cenário, sobressaía-se o papel dos médicos higienistas no atendimento das crianças pobres. Dispostos a enfrentar o "problema da infância" por meio de medidas higienizadoras, tais médicos defendiamnão apenas a assistência materno-infantil, mas também proposições a respeito da educação das mães, com vistas à formação física e moral dos filhos. A atuação desses médicos higienistas foi o que instituiu o novo modelo filantrópico de assistência, que iria combinar intervenção pública, filantropia e ciência médica. Fundam-se nesta época as bases da puericultura no Brasil, definida como a ciência que trata da higiene física e social da criança. Nascido na Inglaterra e na França no século XVIII, a base da puericultura era na orientação à higiene da maternidade e da infância.

O IPAI é uma instituição privada, de caráter filantrópico, que, nascendo sob a bandeira da República e, sobretudo dos valores positivistas, encontra respaldo para sua criação em ideias médico-higienistas e eugenistas. É o início do conflito entre caridade e filantropia. Enquanto a primeira era campo exclusivo das Irmãs de Caridade, a segunda tem compromisso com a ciência. Inicia-se uma campanha contra os asilos de caridade e o sistema de Roda, levada a cabo por médicos e juristas. A questão da racionalização da saúde do menor é levantada devido às altas taxas de mortalidade infantil, tanto na sociedade em geral quanto nos asilos.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará era uma instituição filantrópica que foi reconhecida como de utilidade pública em 1912. Esta foi indubitavelmente a grande obra de Ophir de Pinto Loyola no Pará. Ali consolidou cada vez mais sua política na assistência médico-social à infância e fez valer os seus princípios em relação ao desenvolvimento saudável da criança. Na atuação como diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará e da Santa Casa de Misericórdia do Pará irradiava suas ideias, suas denúncias, seus projetos, sua influência no campo da proteção à infância na Amazônia paraense.

Um homem de ciência, à frente de seu tempo, imprimindo uma marca própria na sua atuação como médico pediatra, OphirPinto de Loyola foi um defensor da assistência médico-social à criança pobre. Na atuação como diretor da Santa Casa de Misericórdia do Pará e professor da Cadeira de Pediatria Clínica da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará irradiava suas ideias, suas denúncias,

seus projetos, sua influência no campo da proteção e assistência à infância pobre. Dotado de espírito renovador e progressista, destacou-se nos estudos das doenças das crianças, sobretudo as doenças tropicais que atingiam as crianças da região amazônica (MARQUES, 2000).

No caso da história social das crianças desvalidas no Pará como a criação do IPAI, resultava de uma política social, educacional, econômicapauta no progresso e nas ideias de civilização e modernidade. Para esta nova sociedade, que tentava superar a ideia de que a Amazônia é *terra de índio* e que estava à margem da história, como dizia Euclides da Cunha, era preciso transformar as crianças em cidadãos úteis para o desenvolvimento da nação. Sem dúvida, OphirPinto de Loyola foi um defensor da assistência médico-social-educacional às crianças pobres, desvalidas, órfãs, maltratadas, abusadas, defeituosas e enjeitadas. Um homem de ciência, à frente de seu tempo, imprimindo uma marca própria na sua atuação como médico pediatra.Iniciou uma intensa atuação a favor da higiene infantil e de uma Puericultura (medicina moderna) no atendimento da criança desvalida no Pará.Ophir Loyola é tido hoje como o grande missionário da causa da infância desvalida (GONDRA, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar ainda de políticas de assistência e proteção à criança, especificamente em Belém, ainda é um assunto a ser melhor investigado, sobretudo o papel das instituições educativas e não educativas que tiveram como objetivo atender a demanda de crianças pobres da capital do Pará. Indiscutivelmente, este Brasil é muito grande e cheio de particularidades que às vezes, por um lado, nos aproximam e, por outro lado, nos distanciam. São muitos Brasis em um Brasil. Há muito ainda para ser desvendado sobre a criança e ainfância na região Norte pelos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A história da infância no Pará ainda está em um processo de construção.

A racionalização da assistência era indiscutivelmente um imperativo do século XIX. No Pará, assim como por todo o Brasil, o ideário Republicando destacava criança como sujeito de processo de civilização. Salvar a criança das mazelas sociais era um único objetivo. Daí a necessidade da criação de inúmeras instituições para abrigar, educar e proteger à infância.

Da realizada apresentada sobre a historiografia da infância e das instituições criadas no século XIX e XX no Pará ainda são tímidas. Temos muito a investigar. Há para isso muitos documentos oficiais e não oficiais que precisam ser analisados para que possamos entender parte dessa infância que foi silenciada pela nossa história. As instituições apresentadas indicam que houve, sem dúvida, uma política de assistência e proteção as crianças desemparadas no contexto da capital do Pará.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. Proteção e Assistência à Infância Desvalida no Pará (1912-1934). UFPA. Belém-Pará. 2012.

ARAÚJO, Telmo Renato da Silva. Entre a Criminalidade e o Cotidiano Militar: A Inserção de Menores nas Forças Armadas no Pará em Finais do Século XIX. DFCS. UEPA. Belém-Pará. 2014.

BEZERRA NETO, José Maia. As luzes da civilização: instrução pública, institutos e asylos católicos no Pará (1870/1889). Monografia de Especialização em Teoria Antropológica. Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

BORDALO, Alípio Augusto (orgs.). A Sociedade Médico-Cirurgica e a Medicina no Pará. Belém: Gráfica Sagrada Família, 2002.

_____. A Misericórdia Paraense, Ontem e Hoje. A Sociedade Médico-Cirurgica e a Medicina no Pará: Belém, 2000.

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José Gonçalves. Idade da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (século XVII-XIX). In: Para a compreensão histórica da infância. LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério. (orgs.).- Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Elane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, Marília Luisa.Discurso médico sobre seres frágeis. Rio de janeiro: FIOCRUZ, 2000.

MARTINS, Mário Ruben de Melo. Instituto Ophir Loyola: Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 2006.

MONCORVO FILHO,A. História da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922. Rio de Janeiro: EmprezaGraphica Editora, 1926.

PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil**.** 2ª. Ed.rev. São Paulo: Cortez, 2008.

SARGES, Mª. de Nazaré. Belém: Riquezas produzindo a Belle-époque (1870-1912).Belém: Paka-Tatu, 2002.

SILVA, Jairo de Jesus Nascimento da. Da Mereba-ayba à Variola: isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884-1904. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A infância desamparada no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886). Educação & Pesquisa. Vol. 26 nº 1 São Paulo, 2002.

VIANNA, Artur. A Santa Casa de Misericórdia Paraense – Notícia Histórica 1650-1902. Belém, 1909.

# MÉTODO LANCASTER, MÉTODO CASTILHO E MÉTODO HUDSON: métodos de ensino e as companhias de aprendizes marinheiros durante o segundo reinado (1864-1876).

Simone Vieira de Mesquita[69]

**RESUMO**

O presente trabalho visa apresentar os métodos de ensino utilizados pela Marinha nas Companhias de Aprendizes Marinheiros, entre 1864 e 1876. Para tanto, recorremos a uma pesquisa documental junto aos arquivos da Marinha, onde acessamos os ofícios que apresentaram referências sobre o tema, consultados no arquivo nacional e no arquivo da marinha. Também, recorremos as obras dos próprios autores dos métodos de ensino, que circularam no Brasil durante o Segundo Reinado, (o método Lancaster-1827, o método Castilho-1850) e o método Hudson -1876), consultados na Biblioteca de Lisboa e na Biblioteca Nacional. Como resultado, descobrimos que os métodos Lancaster, Castilho e Hudson foram implantados nas companhias de aprendizes marinheiros como propostas para promover a educação dos menores aprendizes, mas também como projeto piloto dos métodos de ensino a serem disseminados na educação por todas as províncias no Brasil. Esses métodos transitaram concomitantes no campo da educação, contribuindo, cada um dentro de sua especificidade, e definindo a própria estrutura do ensino em nosso país.

**Palavras Chaves:** Métodos de Ensino, Ensino Militar Naval, História da Educação.

## Introdução

Durante o Segundo Reinado, o governo buscou disseminar a educação em busca de promover a massificação do ensino de primeiras letras, uma vez que a tomou como uma coisa pública e uma questão social, necessária a própria construção do país como nação. Era necessário promover a educação da classe popular, universalizada através do ensino de primeiras letras, uma vez que a proposta da educação visava transformar súditos em cidadãos.

Universalizar o ensino de primeiras letras vinha ao encontro do que propôs Comênios sobre ensinar todas as coisas para todas as pessoas, uma vez que ele acreditava que do rico ao pobre, do homem a mulher, da criança ao velho, todos deveriam receber o conhecimento que os levassem a evitar o ócio improdutivo. A respeito dessa universalidade na educação, Comênios, acreditava que

> [...] se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras. E todos saberão para onde devem dirigir

[69] Doutorando da Linha de Pesquisa da Educação Comparada – LHEC da Faculdade de Educação (FACED) pertencente ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do professor Dr. Almir Leal. Esse artigo é um recorte da tese de doutorado sobre o ensino militar naval no Ceará com foco na Companhia de Aprendizes Marinheiro do Ceará.

> todos os atos e desejos da vida, por que caminhos devem andar e de que modo cada um há-de ocupar seu lugar.70

A proposta de Comênios corroborava com o objetivo do estado brasileiro de guiar e definir os caminhos e os lugares que cabiam à camada popular. Mas, para que isso fosse efetivado, o Estado teria de tomar para si a responsabilidade sobre essas ações. Nessa perspectiva, a concepção positivista de educação que transitava entre os políticos e intelectuais brasileiros da época defendia ser dever do Estado o cuidar da educação, sendo ele responsável em promovê-la de forma efetiva. Sendo assim, o estado recorreu a suas instituições e órgãos públicos.

Na prática, no entanto, a situação de universalidade da educação não era tão igualitária; é possível diferenciar, em qualquer tempo, objetivamente duas propostas de educação distintas por seu público-alvo: uma para a elite-burguesa e outra destinada à classe popular.

Durante o Segundo Reinado, o Estado voltou-se para desenvolver uma educação que promovesse uma formação útil, prática e universal, desse público, tendo por meio as escolas de ensino primário, como citou Almeida,

> Na escola primária, a criança pode aprender o que é indispensável saber, qual ofício deve exercer, e a ler, escrever e contar. Pode aprender as regras de nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-las a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro, e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo. Isto, para utilidade imediata e prática. 71

O objetivo central das escolas primárias, nas palavras de Almeida, centrava-se no aprendizado de um ofício e difusão das regras morais da sociedade. Saviani (2009) caracterizou esse momento da educação de "*pedagogia tradicional*", na qual a educação decorria do conjunto de interesses do Estado e da sociedade da época.

Era necessário transformar súditos em cidadãos e a escola foi o meio. Dentro da proposta da *escola redentora,* apoiada nas reflexões de Zanotti (1993)72, Saviani (2009) enfatizou que a ideia da marginalidade (no caso, estar a margem da sociedade) estaria centrada na ignorância do povo, cabendo, portanto, ao Estado extirpar esse mal, difundindo a instrução e ajustando o indivíduo à nova concepção da sociedade através da educação.

De acordo com Cambi (1999), para a camada popular, foi proposta uma escola para atender estudantes de 6 a 18 anos, cujo foco era prepará-los para o trabalho, e oferecia, para tanto, versão limitada de intelectualidade, ou seja, o mínimo de conhecimento para ler, escrever e operar

70 GASPARIN, 1994, p.118.
71 ALMEIDA, 1989, p.85.
72 Ver Luis Jorge ZANOTTI, 1993, Consultado em 12 de junho de 2016, as 16:00h no site: http://luiszanotti.com.ar/poled1.htm "*Esta escuela nace, pues, con un sentido misional. Viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política.*"

contas numéricas, além das mais básicas e fundamentais noções das normas civis, como propunha a laicização do ensino e o racionalismo pedagógico quando das ideias do iluminismo europeu para a proposta pedagógica de universalização da instrução elementar do início do século XVIII. Essa visão contribuía para a consolidação dos estados-nação, tendo o Brasil abraçado-a de forma literal. Como cita Cambi (1999), a proposta era formar o homem livre, ativo e utilitário, e o projeto de escola deveria atender a essa proposta, como vemos abaixo:

> [...] numa escola dos seis aos dezoito anos, na qual um papel central será ocupado pelo trabalho, e a instrução intelectual será limitada a ler, escrever, fazer contas e ao conhecimento das normas civis. Tal escola deverá *formar o cidadão laborioso e atento ao respeito das leis, além de bons pais e bons soldados.*[73]

O estado e a sociedade brasileira precisavam promover uma formação moral que cultivasse virtudes (o amor ao próximo, a justiça, a gratidão, a obediência), aliada a uma formação para o trabalho, que envolvesse os homens livres na proposta do *cidadão laborioso*, as quais seriam implantadas nas escolas para a camada popular, pautadas em métodos de ensino que transmitissem e promovessem essa formação.

Até 1825, o Brasil não contava com um método[74] específico de ensino para a classe popular. Eram raras as pessoas que sabiam ler, escrever e operar números minimamente que se dispunham, em sua própria residência, com recursos limitados, e por conta própria, a tentar transmitir o conhecimento formal para a camada popular.

A proposta educacional do método Lancaster chegou ao Brasil ligada à necessidade de formação profissional e moral do povo e atrelada à educação de massa, necessária à formação da própria ideia de Estado-Nação. Azevedo (1958)[75] afirmou que esse método transcorreu pelo Brasil durante 15 anos (1823-1838), com a perspectiva de difundir amplamente a educação a baixo custo sem lançar mão de pessoal qualificado de que o governo não dispunha. A perspectiva era massificar a educação com apenas um salão, um professor-mestre e um livro que atendessem mais de cem alunos, onde eles se ajudariam mutuamente.

De acordo com Moacyr (1939) esse método borbulhava em efeito no mundo, alicerçado na máxima "[...] *mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo, e o melhor modo de saber bem as cousas é ir ensinando*."[76] O que destaca a ideia de que no tempo que os alunos atuavam na monitoria ensinando os mais novos, eles, aprimoravam seu aprendizado.

---

73 CAMBI, 1999, p.340.
74 LESAGE, 1999, p.p 9-24.
75 AZEVEDO, 1958, p. 72.
76 MOACYR, 1939, p.22, vol.1.

Na teoria, o ensino era de responsabilidade exclusiva do professor-mestre; a demanda, por outro lado, impossibilita essa exclusividade e, na prática, boa parte do ensino foi delegado aos próprios alunos, enquanto o professor passou a se ocupar principalmente com a administração do processo de ensino, como dispõe Almeida (1989),

> Compreende-se muito bem esta preferência da lei pelo método de ensino mútuo, quando se sabe que, por este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores. Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, [...]. [77]

Um novo panorama estava se delineando para a educação no Brasil. De acordo com Bastos (1999), a primeira referência à utilização do método Lancaster no Brasil data de 1817, no entanto, somente em 1827, ele foi oficializado pela Carta de Lei de 15 de Outubro, cujo artigo 4º institucionalizou que "*As escolas serão de ensino mútuo nas capitães e das provinceas, e o serão também nas cidades e villas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.*"78 Foi a primeira medida regulamentada por D. Pedro I sobre a educação da camada popular. Como lei, o método foi implantado nos estabelecimentos de ensino, com a participação das escolas militares, que o empregou na formação da classe subalterna, oriunda da camada popular.

Segundo Cambi (1999),

> Andrew Bell (1753-1832) inaugurou o modelo de ensino mútuo, criando classe para os pobres nas quais os maiores e mais adiantados ensinavam aos menores e mais atrasados [...] Em seguida, Joseph Lancaster (1778-1838) retomou o modelo de Bell e abriu uma escola em Londres, [...] O ensino era confiado a um monitor, um rapaz já instruído e mais hábil, que coordenava o trabalho de aprendizagem por setores, dentro de um único salão [...][79]

Assim como Cambi, Rômulo de Carvalho (2001) apresentou, como autor do método de ensino mútuo, André Bell, pastor Anglicano, que durante uma missão em Madastra, na Índia, o desenvolveu quando na escola que lecionava para órfãos de militares europeus. O autor afirma que André Bell teria desenvolvido o método, chamado pelos ingleses de "*Self-Tuition*", para suprir a falta de professores. Já Bastos80 apresentou que Joseph Lancaster desenvolveu o método de ensino mútuo, em Londres, na escola onde lecionava, passando a ser seguido em diversas escolas e em diversos países, levando a ser reconhecido pelo seu nome, no caso, Método Lancaster. À parte a briga de autorias, o método foi implantado no Brasil. Mas o que era o ensino mútuo?

**Método Lancaster**

77 ALMEIDA, 1989, p.60.
78 BASTOS, 1999. p.p. 95-116.
79 CAMBI, 1999, p.441.
80 BASTOS, 1999, p. 97.

O método colocava em destaque a participação do aluno no processo de aprendizagem, embora o foco do aprendizado estivesse centrado no professor-mestre que definia e determinava todas as atividades. A participação do aluno monitor consistia, afinal, de um trabalho pelo qual a vontade do professor prevalecesse nesse processo, mesmo ele não estando presente, de modo que "[...] *a aula continuará com seu trabalho tanto na presença do mestre como na ausência; isto provém de que a authoridade não he pessoal*."[81] O que nos levou a inferir sobre essa proposta ser bem aceita no meio militar, onde a ordem, o condicionamento e a autoridade se integravam ao processo de aprendizagem, uma vez que a estrutura e a organização da escola de ensino mútuo, definia tarefas dentro de uma perspectiva administrativa e pedagógica.

O método definia ordens, comandos e atividades específicas para cada etapa do processo de aprendizado. Acreditava-se que essa estrutura facilitaria o domínio da "*arte de ler e escrever, unida com hum comportamento ordenado*" 82. Introduz-se, então, conceito-base do método Lancaster: *a obediência*. Os alunos seriam bem sucedidos se seguissem estritamente os comandos propostos, vindo a casa com a proposta do condicionamento militar.

O método revolucionou a educação porque oferecia padrões de organização principalmente administrativa, nunca experimentados, para a classe popular. Ele inovou ao propor a organização classificatória dos alunos, de acordo com seu nível de conhecimento, em uma das oito classes pensadas. Além disso, a ideia de construir o respeito à ordem também não havia sido pensada até então, como cita o próprio Lancaster: "*Este modo de ensinar a obediência he huma novidade na história da educação.*"83 Obediência e controle eram as palavras de ordem para o sucesso do método.

Nas companhias de aprendizes marinheiros, embora a documentação consultada não apresentesse nenhum oficio determinando o uso desse método, inferimos o uso do método lancasteriano pelo destaque dado ao aluno-monitor, tendo dentro os alunos mais adiantados, a perspectiva e proposta de se tornarem mestre-escola, como temos no caso dos aprendizes que foram designados para ministrarem as aulas de pífano e tambor.

Além disso, ainda nos documentos pesquisados, temos destaque na estrutura do salão para o ensino de primeiras letras na Escola de Aprendizes *menores* Artífices na Bahia e em Pernambuco, as quais acreditamos terem constituído-se em modelo para as companhias de aprendizes marinheiros, nomartizadas pelo regulamento de 1855 que regia todas as companhias. Na

81 LANCASTER, 1823, p.76.
82 LANCASTER, 1823, p.72.
83 Idem, idem, p. 76.

planta dessas referidas escolas, o salão de aula condiz com a proposta do salão do método de ensino mútuo.

No caso específico das Companhias de Aprendizes Marinheiros, os documentos consultados, indicam que os alunos-monitores se tornaram mestre-escola ou mesmo professor de primeiras letras ou mesmo professores de música, como cita o ofício onde menores aprendizes foram enviados a outras províncias para ministrar as aulas de pífaro e tambor, como citado anteriormente e apresentado abaixo:

> 07 de Janeiro de 1875. Ill^mo^ e Ex^mo^ Sñr. Dê V. Exª as necessárias providências a fim de que sejão destacado da Companhia da Aprendizes Marinheiros dessa província para o do Rio Grande do Norte, **três menores que estejam nas condições de prestarem-se ao ensino de tambor e pifaro**. Deos Guarde a V. Exª Joaquim Delfino Ribeirod da Luz. – Sñr. Presidente da Província do Ceará. Cumpra-se. – Palácio do Governo do Ceará. 21 de Janeiro de 1875. – H. Graça. – Por copia ao Cap. do Porto, em 22 de Janeiro de 1875. Resq. Em 5 de Fevº do mes^mo^ anº. (grifo nosso)

Além disso, a companhia disponibilizava material de uso individual, como lousas, caixas de areia e ardósia, para os alunos realizarem suas tarefas. Com frequência, acontecia desse material cru e grosseiro, manuseado pelos menores aprendizes, fazerem algum mal a elas, como ocorreu nas companhias de aprendizes marinheiros, onde alguns aprendizes baixaram na enfermaria por reação ao uso do material.

Castelo (1970) citou que o método Lancaster só foi implantado no Ceará em 1º de dezembro de 1830, durante uma sessão pelo Conselho Geral da Província, em que "[...] *o Barão de Stuart faz o seguinte comentários a propósito do método de Joseph Lancaster: "É esse, segundo julgo, o documento oficial em que se fala, no Ceará, pela primeira vez, no ensino pelo método Lancaster,* [...]"84. Castelo afirma ainda que, durante o governo de José Martiniano de Alencar, a Lei Provincial, de 20 de Setembro de 1836, estipulava que as escolas de primeiras letras observassem "*a disposição dos utensilios, divisão de classes, nomeação de monitores* [...]" do método.

Começou-se a pensar mais em questões de controle sobre os alunos como freqüência e assiduidade, fichas de matrículas, onde constassem todos os dados pessoais das crianças, definição de espaços, utensílios, horários, proposição de prêmios, castigos e competições, no caso, as emulações como cita o método. Estrutura e ensino estavam sob o controle, mas o método abriu precedente para uma nova preocupação: o controle social inerente à construção moral da camada popular.

84 CASTELO, 1970. p.p. 59-72.

Como propõe o método Lancaster, os horários para as atividades de ensino de primeiras letras, de acordo com os documentos, no caso, o livro copiadores de oficio do Ceará, o comandante da companhia de aprendizes do Ceará definiu a semana, de segunda-feira a sexta-feira, no período da manhã, de 9h as 12 h para essa atividade, assim como os livros a serem utilizados, como consta no edital de compras durante a organização da companhia listado no jornal Cearense em maio de 1865.

Dentre os livros propostos pelo método Lancaster, a lista de licitação de material da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Ceará arrolou o livro "Histórias de Simão de Nantua ou O Mercador de Feiras" como livro-texto, com objetivo explícito de "[...] *ensinar as máximas de moral christã e prudencia social*"85, conscientizando os aprendizes sobre o cumprimento do dever e obediência à leis para adaptá-las ao novo modelo de sociedade, economia e política que se inaugurava no Brasil.

O livro, repleto de contos e histórias, trazia, de forma lúdica, reflexões sobre conflitos sociais e morais, comuns a sociedade brasileira oitocentista, utilizando-se de exemplos e situações do cotidiano, construiu a aprendizagens pela proximidade entre os temas e a vida dos menores aprendizes, como também enalteceu o próprio método. Mas, o destaque do método nas companhias de aprendizes, se deu na ação da educação a partir da função de monitor, a quem cabia a ação direta do ensino aos aprendizes. No método Lancaster, o aprendizado de ler e escrever eram ações distintas e separadas, executadas em oito lições. Com uma proposta complexa para o ensino das primeiras letras, o método Lancaster não conseguiu muito êxito na questão da alfabetização, como relatou a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Ceará ao se reportar sobre o baixo desempenho dos aprendizes. Pelo fim do século XIX, as companhias tiveram que repensar os critérios pedagógicos dos métodos de ensino disponível e favorecer aqueles que priorizassem também a alfabetização. Para esse fim, foram analisados novos métodos, dentre eles o método Castilho desponta no cenário educacional na época.

**Método Castilho**

Durante o Segundo Reinado, alguns métodos coexistiam no campo educacional, como o método individual, o método simultâneo, o método misto e ainda o método de ensino mútuo,

85 JUSSIEU, 1867, p.2. Laurent de Jussieu. Histórias de Simão de Nantua. 1867, p. s/n). Livro editado em 1818, na França. Foi traduzido para a língua portuguesa. O livro está dividido em duas partes. A primeira parte contém 39 capítulos, a segunda parte possui 8 temas com assuntos que versão sobre: advertências, sabedoria, jurisprudência, medicina, aforismo, bondade, religião, parábolas.

porque a entrada de um novo método não eliminava o outro. Fato é que a escolha do método de ensino ficava a cargo da instituição que buscasse promover a educação em nosso país com o respaldo do governo.

O método de Castilho vem inovar ao promover o aprendizado de ler e escrever simultaneamente. A ênfase agora se voltou para as questões pedagógicas e para as práticas lúdicas de ensino na sala de aula, assim como o uso do recreio, dentro de uma perspectiva de ações direcionadas também para aprendizagem, com propostas de jogos, músicas e brincadeiras, que envolvessem o aluno no processo de aprendizagem das primeiras letras.

O método de Castilho trouxe também como inovação a padronização do material individualizado para os alunos com o uso de cartilhas e livros: todos aprendiam a mesma coisa ao mesmo tempo, favorecendo o controle das atividades proposta pela escola e pelo professor, da mesma forma como foi pelo método de ensino mútuo, porém, com a disponibilidade de um livro para cada aluno. Assim como o método Lancaster, o método Castilho também vinha atender o ler, o escrever, os princípios de moral cristã, a matemática elementar, o estudo da gramática nacional e elementos de geografia para a camada popular.

Moacyr (1936)86 identificou que, no Ceará em 1850, durante a escolha do programa das escolas primárias cogitou-se, nas leis de ensino, a adoção do ensino simultâneo de Castilho. Corroborando com Moacyr, Castelo87 apresenta que a lei que regia a instrução pública de 1851 contemplava, dentre os livros de leitura para o ensino de primeiras letras, em seu capitulo II, artigo 12, o livro *"leitura rápidas por Castilho*" e, no artigo 14, o livro de "*Simão de Nântua*", ambos utilizados pela Companhia de Aprendizes Marinheiro do Ceará quando da sua implantação em 1865.

Do método de ensino mútuo, coexistindo com Castilho, a estrutura escolar entra em voga, como vemos nas leis de instrução pública, citadas por Castelo, em referência ao capitulo II, artigo 17,

> § 4º - o professor terá uma mesa diante de si sobre um estrado, e em frente dela estarão as que forem precisas, e bancos, pelo modo que fôr regulado.
> § 5º - Haverá em todas as escolas de meninos um banco de areia, para os exercícios da escrita dos principiantes.
> § 6º - Uma tábua envernizada de preto, para os exercícios de cálculo aritméticos e geométricos.
> § 7º - Cabides ou torneiras, para guardar os chapéus dos meninos.
> § 8º Haverá, pendentes das paredes da sala, cartões com grandes caracteres, contendo silabários, alfabetos, deveres dos meninos e as máximas morais.

86 MOACYR, 1939, p.316. Vol. I.
87 CASTELO, 1970, p. p.100-101.

Seguia-se a estrutura prevista do método mútuo, no que se refere as propostas de monitoramento, inspeção e coordenação, concomitante a do método Castilho no que se refere a distribuição de alunos por séries e classes. A estrutura física e administrativa da escola estava, portanto, sendo definida, vislumbrando no futuro próximo a criação dos grupos escolares, sedimentados pelos militares a partir de 1889 quando do regime republicano. Mas no que consistia o Método Castilho?

Antonio Feliciano Castilho criou o método de leitura e escrita, que foi experimentado por ele na Ilha de S. Miguel, no Arquipélago dos Açores, em 1848. Em 1852, esse método foi empregado na escola de lancioneiro da Rainha, nas escolas de asilos de infância desvalida e na escola popular em Lisboa, sendo levado, em seguida, à Casa da Pia88 para ser conhecido pelos professores da escola normal. Posteriormente, foi implantado nas escolas regimentais do exército português. Após diversas tentativas de implantar o método em nível nacional, Castilho veio ao Brasil, à presença de D. Pedro II e de seus representantes militares, para apreciação e viabilização do método.

O ensino foi dividido em três partes, denominadas séries, que contemplavam, na primeira, o conhecimento do alfabeto; na segunda, a leitura e a escrita de palavras, decompondo-as em sílabas; e, a terceira, a leitura geral. Esse método consistia em 20 lições de ensinar a ler e a escrever simultaneamente, tendo como base a escrita da palavra.

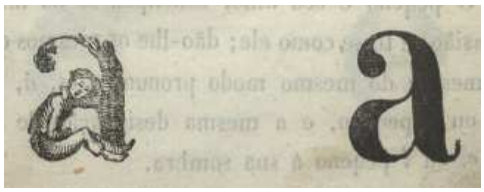
O método utilizou figuras para apresentar as letras e facilitar a sua memorização, envolvendo as crianças pela via da ludicidade. Castilho89 criou, para cada letra, para cada sinal de pontuação e para cada número, uma historinha para ajudar as crianças a se envolverem no processo de aprendizagem, como enfatizou Rômulo de Carvalho, "*Cada desenho não representava apenas determinada letra, havia também certa história graciosa que lhe estava ligada a fazer lembrar, à criança, a leitura da respectiva letra.*"90, como vemos abaixo:

88 Ver Rômulo de Carvalho, 2001, p.p. 518-520. Capítulo XIV "A situação do ensino imediatamente após a queda de Pompal. Item 8. Essa instituição foi criada em Portugal, na cidade de Lisboa, em 1780, para atender a política de repressão do governo sobre a camada marginal da sociedade a época. Para ela, foram enviadas crianças abandonadas, órfãos e desvalidas, que receberam o ensino de primeiras letras e formação para o trabalho. O objetivo central da instituição era limpar a cidade de Lisboa dos vadios, salteadores, dentre outros.

89 CASTILHO, 1853, p.p. 28-39.

90 RÔMULO DE CARVALHO, 2001, p.583.

*Este preguiçoso passa os dias a bocejar. O som, que faz, abrindo a boca, é , umas vezes, mais outras, menos claro. Ora diz Á, com valor do primeiro A de Anna. Á direita está a sombra d1ele, e, como ao homem costumam chamar, por zombaria, o senhor Á ou â, o mesmo nome de Á ou Â, dão á sombra.91*



*O rapazinho, é madraço, assim como o senhor seu pai; encosta-se às arvores, segundo ali se vê, e faz abrindo a boca os menos sons que o pai: por isso lhe chamam o á ou á pequeno. Á sua sombra que está á direita chama-se igualmente á ou á pequeno; como á primeira Á ou Â grande.92*

Figura 11 – desenho da vogal maiúscula e minúscula do método Castilho

Além da história, os desenhos representavam cenas do cotidiano levando a criança a fazer associações entre elas. Esses desenhos seguiam uma sequência definida para promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Um pequeno livro, proposto como cartilha do ABC foi elaborado. De acordo com Castilho, a escola deveria ter um livro para o professor e um para cada aluno, uma ardósia, penas de pedra e lápis ou gessete; o mobiliário constaria de bancos com tábuas em forma de carteiras, um estrado e o assento do professor, quadro negro, quadro-escrita, um quadro de leitura, estante com o alfabeto, cartazes com escritas, um compassador, armário e luzes para as aulas noturnas.

Para o ensino simultâneo do ler e escrever, Castilho coloca, como essencial, o ritmo, através de palmas ou batidas da vara no chão, ele enfatizava que os alunos "*Decompos éram palavras, componham-nas: tem andado no caminho que leva pela escrita á leitura, entrem no que leva pela leitura á escrita: escrita e leitura, são por este método inseparáveis*." 93 Castilho acrescenta que deve-se "[...] *ensinar a ler o que se tem escrito* [...]".94

A estrutura da escola, como o método Lancaster e o método Castilho, estava definida e o foco voltou-se para o método de alfabetizar. Durante a avaliação do aproveitamento dos menores no aprendizado de primeiras letras, entre o ano de 1864 e 1870, as Companhias de Aprendizes Marinheiro se ressentiam do baixo desempenho dos menores nas questões de ler e escrever.

91 CASTILHO, 1853, p.p. 28-39.
92 Idem, idem, idem.
93 CASTILHO, 1853. p.23.
94 Idem, idem, p. 148.

Dentre os métodos que transitavam no Brasil, as companhias de aprendizes marinheiros optaram por um novo método: o método Hudson. Este método foi requisitado pela Companhia de Aprendizes *menores* Artifíces da Província de Pernambuco, a qual o Ceará estava subordinado, como verificamos nos documentos da marinha. Esse método foi implantado nas demais companhias para ser avaliado quanto de sua eficácia na proposta do ensino de primeiras letras.

**Método Hudson**

Octaviano Hudson, enquanto lecionava para "*os filhos do Dr. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada*", bisnetos de José Bonifácio de Andrada e Silva, adaptou os métodos vigentes à época e desenvolveu, por conseqüência, um método de ensino próprio, voltado especialmente para a alfabetização.

Machado de Assis, ao se referir ao método Hudson, apresentou a dificuldade que o autor teve para ter seu método reconhecido, uma vez que as autoridades literárias da época, tinham-no como um suposto plágio de outra obra, não citada pelo autor, apenas colocada em destaque em suas crônicas "*Depois do chumbo e das letras, o sucesso maior da quinzena foi a descoberta que um sujeito fez de que o método Hudson é um método conhecido nos Açores. Será?[...] Se o engenho de um e outro se houverem encontrados? Talvez seja essa a explicação.*" 95

A crítica de machado de Assis se pelo embate quanto à questão da autoria e da implantação de um novo método, como ocorreu com o Método de Ensino Mútuo criado por Andrew Bell ou por J. Lancaster e como com Método Castilho ou Simultaneo criado por Castilho ou por Mr. Lemare96. O mesmo se dava com o método Hudson, criado por Octaviano Hudson, sendo ele comparado ao método Castilho. Conflitos a parte, o método Hudson foi instalado nas companhias de aprendizes marinheiros em 1876.

O método Hudson, implantado nas companhias de aprendizes marinheiros em 1876, foi construído em turnos de 13 lições que propunham que a leitura e a escrita fossem compreendidas e

95 MACHADO DE ASSIS, 2015, s/p.

96 Leitura Lemare. Livro constituído por 68 figuras e 48 mapas, que, envolve abecedario e sílabario, apropriado para facilitar a aquisição da leitura e escrita, sendo aplicado igualmente para a formação simultânea ou mútua dessas habilidades. Apresenta histórias apropriadas para o aprendizado simultâneo e mútuo do ler e escrever dentro de uma educação específicas e educação mútua. As três primeiras edições deste livro foram publicados sob o título de sistema de leitura natural; a quarta sob o título curso de leitura, onde, iniciando, a partir do composto para simplificar, aprendemos a ler frases e palavras, sem saber, de sílabas ou letras; composto por 41 figuras alto relevo (no francês "*em talhe doce*"), representando cada um, dependendo de como eles estão sendo consideradas, uma carta, uma sílaba, uma palavra ou frase; e frases preparadas, extraídas da bíblia, e trazendo as sílabas iniciais de cada linha, todos os tipos de montagens necessárias cujos iniciadores são compostas; rescindido hum dicionário de pronúncia para o uso da língua francesa e estrangeira. Joseph Marie Quérard,"La France littéraire", ou Dictionnaire bibliographique des savants. Consultado em 15 de Maio de 2016 as 8:00. Site: https://books.google.com.br/books?id=zolZAAAAcAAJ&pg=PA134&lpg=PA134&dq=lemare,+cours+de+lecture&source=bl&ots=uLTjYug0N2&sig=Msvt_2yW2fJzbYXoVhUJxXow924

absorvidas analiticamente: ele inicia com a apresentação das vogais e suas derivações (encontros vocálicos, os puros e os nasalizados), depois ele segue com a apresentação das consoantes e dos encontros consonantais. Era primordialmente uma cartilha de alfabetização que não fazia qualquer referência à organização logística e estrutural da escola; seu objetivo centrava-se, prioritariamente, no ensino das primeiras letras dos alunos. Essa cartilha trazia frases, orações e períodos carregados de lições97 morais e religiosas que exaltavam principalmente o trabalho. Abaixo apresentamos alguns exemplos:

- ✓ *A corrupção dos povos nasce quase sempre da falta de moral.*
- ✓ *Christo foi o maior obreiro da liberdade humana.*
- ✓ *Sem a religião do trabalho não há boa sociedade.*

Hudson se preocupou com os aspectos da fisiologia da alfabetização: ele se utilizou do aprendizado pela silabação para inovar com o ensino da escrita e da leitura fonéticas, separou e articulou progressivamente o aprendizado de sons, letras, sílabas, palavras, frases e textos. A ideia dele era conscientizar a criança de que sua fala podia ser representada por algo escrito e, depois, lido. Através da constante repetição de sons e associação dos caracteres, então, a alfabetização seria alcançada.

O próprio Hudson encaminhou o método para a apreciação das autoridades educacionais, como podemos inferir pelo ofício abaixo, através da Inspetoria Geral de Instrução Primaria e Secundaria do Município da Côrte, em 3 de Abril de 1876,

> COPIA. – Illmo. E Exm. Sr. - Em cumprimento á ordem que nos transmittio V. Ex., por officio de 26 de Fevereiro do corrente anno, de assistirmos á exposição de um novo processo de leitura do Sr. Octaviano Hudson e informamos a V. Ex. do que a respeito do dito methodo observassemos, vimos dar conta disso pelo modo seguinte: Para o exame pratico do novo processo foi escolhida a primeira escola da freguezia da Santa Rita, a cargo do Sr. Professor Januario dos Santos Sabino, e ahi, á nossa vista e do dito professor, fez o Sr. Hudson a exposição pratica do seu methodo, cujos effeitos nos pareceram assaz vantajosos. Quanto á theoria, o methodo do Sr.Hudson pertence aos modernos methodos de syllabação; funda a sua divisão na separação das vozes e articulações, seguindo estas a ordem natural de sua classificação physiologica, e é dividido em 13 lições, cada uma das quaes contem exercícios e applicações que devem ser de grande utilidade no ensino. Deus guarde a V. Ex. – Rio de janeiro, 2 de Abril de 1876. – Illmo. E Exm. Sr. Dr. Barão de S. Felix, Dignissimo Inspector Geral interino da Instrucção Primaria e Secundaria do Município da Côrte. (Assignado) Antonio Estevão da Costa e Cunha. – Augusto Candido Xavier Cony. – Confere. – O Secretario, T. N. Leão.98

Esse ofício foi enviado para as seguintes autoridades civis, como consta no livro de Hudson:

97 HUDSON, 1876, p.40.
98 HUDSON, 1876, s/n.

[...] Conselheiro Joaquim Saldanha Marinho.
Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcelos.
Dr. Adolpho de Barros.
Dr. Joaquim Murtinho.
Francisco Bithencourt da Silva, lente da Escola Polytechnica.
Barão de Villa Maria.
D. Francisco de Assis Mascarenhas.
Jeronymo R. de Moraes Jardim.
Dr. Cardozo de Menezes.
Professores das primeiras escolas públicas da Freguezia da Gloria, D. Joanna Amalia de Andrade e Antonio Cypriano Figueiredo de Carvalho.
Professora do Collegio do Espiirito-Santo, D. Luiza de C. Barradas Alves.
Professor da Escola Municipal da freguezia de S. José, augusto Arthur de Siqueira Amazonas.
Diretor do Collegio Almeida Martins.
Professor do Collegio Barsileiro, J. de Oliveira Martins.
Dr. C. A. Busch Varella.
Dr. Luiz Alves leite de Oliveira Bello.
Francisco de Carvalho Figueiredo.
Professor do Collegio Vassourense, Pedro Borges de Lemos.
Dr. Galdino Emiliano das Neves.
Dr. Costa Ferraz
O Vice-consul de Portugal em Itaguahy, Dr. José Maria de Souza Loureiro.
Professor do Collegio do Mosteiro de S. Bento, Joaquim Januario de Sá Barbosa.
[...]
Professores da Escola Nocturna da Freguezia de S. João Baptista de Lagoa.
José de Souza Machado.
Severiano Cancio do Carmo.
Joaquim Insley Pacheco.
Alumnos da Escola Polytechnica em numero de 26.
Superiora do Collegio da Immaculada Conceição, Irmã Saugere.
Collegio Pujol.

Fonte: Octaviano Hudson, 1876, s/n

Embora extensa, a lista nos permite perceber o grupo da sociedade que decidia sobre a educação, composto em sua maioria de conselheiros do governo e professores na área da educação. Aparte desse grupo, e junto a ele as autoridades militares também foram convocadas e enviaram os seguintes oficiais:

- ✓ Comandante da 1ª Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Marinha, e o professor Eduardo Luiz Cordeiro;
- ✓ Primeiro Tenente d'Armada, Leopoldo Bandeira de Gouvêa;
- ✓ Major do 10º Batalhão de Infantaria, Francisco de Assis Guimarães e o Capitão Francisco Ignácio Couto;
- ✓ Oficiais do 1º Batalhão de Infantaria e o diretor do referido batalhão.

O objetivo era levar o método a ser experimentado junto à classe subalterna, composta prioritariamente de membros da camada popular, e posteriormente difundido por todo o país, para a totalidade da camada popular, fora dos muros dos quartéis-escolas. De acordo com o ofício abaixo, o livro do método Hudson foi adquirido pela marinha e foi enviado para Companhias de Aprendizes Marinheiros para ser aplicado e avaliado, como segue,

> Quartel da Companhia d'Aprendizes Marinheiros de Pernambuco 31 de Janeiro de 1878. Ill^mo. Sr. Havendo o professor de 1º letras desta companhia requisitado alguns exemplares dos livros de leitura ultimamente publicados na Côrte por Octaviano Hudson, as quaes tem sido remettidos á algumas companhias afim de serem experimentados rogo á V.Sª. que se digne a solicitar do Quartel General da Marinha os referidos livros cujo fim é [promover] e melhorar o ensino nas escolas primárias. Deos Guarde a V. Sª. Ill^mo Sr. Francisco José Coelho Neto Capitão de Fragata e Inspector do Arsenal de Marinha. Ass. Fran^co Flaviano de Cantalice 1º Commandante. (Arquivo Nacional)

A partir do parecer dos militares, o método ganhou espaço, apesar do que, teve uma vida curta, pois novos métodos de ensino surgiram no cenário nacional. O Brasil buscava, através das instituições militares, promover a formação profissional, social e intelectual da camada popular em um período marcado por diversas transformações no campo político, econômico, social e cultural, tendo a educação como o meio para efetivá-la.

**Considerações Gerais**

Inferimos que o governo, no Segundo Reinado se utilizou das forças armadas, nesse caso, a marinha, para implantar métodos de ensino voltados para atender a camada popular e disseminar por todo o país. Como resultado, descobrimos que os métodos Lancaster, Castilho e Hudson foram implantados nas companhias de aprendizes marinheiros como proposta para promover a educação dos menores aprendizes, mas também como projeto piloto dos métodos de ensino a serem disseminados na educação por todo o Brasil. Esses métodos transitaram concomitantes, no campo da educação, contribuindo, cada um dentro de sua especificidade, e definindo assim a própria estrutura do ensino em nosso país. Nas Companhias de Aprendizes Marinheiros, esses dois métodos Lancaster e Castilho ajudaram a construir a organização e a estrutura da própria escola voltada para a classe subalterna. Já o método Hudson atendeu a demanda que eles deixaram por conteúdo pedagógico, constituindo-se no método usado propriamente para alfabetizar esse grupo da sociedade.

**Referência Bibliográfica**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira:** Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3º edição. Edições melhoramento. São Paulo. 1958.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de. **A escola elementar no século XIX:** o método monitoria/mútuo. Passo Fundo: Eduif. 1999. p.p. 95-116.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU), 1999.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ceará:** História do Ensino no Ceará. (Monografia N. 22). Plácido Aderaldo Castelo. Coleção Instituto do Ceará. Departamento de Imprensa Oficial. 1970.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. **Método Castilho:** para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever**.** Segunda Edição. Lisboa. Imprensa Nacional. M DCCC LIII.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HUDSON, Octaviano. **Methodo Hudson**: offerecido a infância e ao povo. Rio de Janeiro. Typ. Central de Brown & Evaristo. 1876. Volume 1.

JUSSIEU, Laurent de**. Histórias de Simão de Nantua**. Paris. : J.P. Aillaud, Guillard, 1867. Genral Library System. University of Wisconsin – Madison – 728 State Street, Madison. WI 53706 – 1494 – USA. Consultado em 2 de junho de 2014, 11:00 h. Site:

<http://books.google.com.br/books?id=Qd3tAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false >

LANCASTER, José. **Systema Britânico de Educação**: sendo hum completo tratado de melhoramento e invenções praticas. Porto. 1823. Lisboa - Portugal. Biblioteca Nacional de Lisboa

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de. **A escola elementar no século XIX: o método monitoria/mútuo.** Passo Fundo: Eduif. 1999. p.p. 9 -24.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: Subsídios para a História da Educação no Brasil (1823-1853). Companhia Editora Nacional. São Paulo - 1936. 1º Volume. Série 5ª Biblioteca Pedagogica Brasileira. Barsiliana. Vol. 66. Disponivel no site:

<<http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao>> Consultado em 2013.

RÔMULO DE CARVALHO. **História do Ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3º edição – Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa – 2001. Ver capítulo XIV.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.

**Fontes Documentais:**

Livro Copiadores de Offício (1865-1872) – Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará – Referencia 12.707 – Serviço de Documentos da Marinha – Departamento de Arquivo – Divisão de Documentos Escritos.

Livro Copiadores de Offício (1865-1877) – Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará – Referência 12.708 – Serviço de Documentos da Marinha – Departamento de Arquivo – Divisão de Documentos Escritos.

Livro do Ministério dos Negócios da Marinha (1864 a 1867), Relatório do Ministério dos Negócios da Marinha. Livro 97, Referência 728, Arquivo Publico Estado do Ceará – APEC:

Livro do Ministério dos Negócios da Marinha (1871-1873), Relatório do Ministério dos Negócios da Marinha.livro 98, Referência 726, Arquivo Publico Estado do Ceará – APEC:

Livros do Commandante da Companhia de Aprendizes Marinheiros ao Inspector. Referencia: B1 – XIM43. Arquivo Nacional – Documentos da Marinha – Série Marinha.

**Jornais**

CEARENSE - N°1.824, de 13 de Maio de 1865, p.3.

# COLLEGIO DE EDUCANDOS ARTÍFICES: ENSINO PÚBLICO PROFISSIONALIZANTE PARA MENORES ÓRFÃOS E DESVALIDOS EM FORTALEZA (1856-1867)

Simone Vieira de Mesquita[99]

**RESUMO:** Este artigo propõe refletir sobre o ensino profissional para menores órfãos e desvalidos na cidade de Fortaleza, entre 1856 a 1867. O estudo parte de um estudo bibliográfico sobre o tema baseado nos escritos de Brasil (1860), Moacyr (1936), Castelo (1970). Como resultados, encontramos uma proposta de instrução e formação para atender crianças entre 7 a 14 anos. Esse estabelecimento de instrução e formação veio a atender as necessidades do estado em controlar e moldar a camada popular, através da proposta do aprendizado de um ofício, de aulas de música e de aulas de primeiras letras, com a perspectiva de inserir os menores aprendizes no mercado de trabalho, dentro da ideia de sistema liberal-capitalista que iniciava timidamente no Ceará oitocentista, assim como o processo de militarização pela qual passava o Brasil nesse período.

**PALAVRAS CHAVES**: Menores órfãos e desvalidos; Ensino profissional; Formação para trabalho.

## INTRODUÇÃO

No campo educacional, o Ceará contava na década de 1860 com diversas escolas na capital, como citou Sofia Lerche Vieira (2002, p. 113-114),

> Varios educandários são criados em Fortaleza no período: o Ateneu Cearense (1863); o Seminário Episcopal ou Seminário da Prainha (1864); o Colégio da Imaculada Conceição (1865), cujas origens remontam à primeira Casa de Educandos e Recolhimento de Meninos Órfãos e Desvalidos da Província (1856), posteriormente extinto e substituído pelo Colégio das Órfãs; [...]

Essas escolas atendiam, em sua maioria, o ensino secundário e o ensino preparatório. Havia na década de 1860 uma proposta de universalização do ensino primário e expansão do ensino secundário, na perspectiva de inserir a capital cearense no processo civilizatório e educacional que transitava em todas as províncias brasileiras. Nesse período, a educação no Ceará contava com as seguintes modalidades de **ensino público**: ensino primário, ensino secundário e ensino profissional.

O ensino primário estava direcionado a todas as pessoas, independentes da classe social, embora nem todos tivessem acesso a ele. Nele, todos receberiam o ensino da instrução moral e religiosa, de leitura, escrita, e noções da gramática nacional, assim como os princípios de aritmética com a prática das quatro operações, e o uso do sistema de pesos e medidas do império.

[99]Doutoranda da Linha de Pesquisa da Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do professor Dr. Almir Leal de Oliveira. Pedagoga formada pela UFC, com Especialização em Gestão Escolar pela UECE, Mestre em Educação Brasileira pela UFC e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

O Estado voltou-se para promover uma formação útil, prática e universal, como propunha a escolas de ensino primário, nas palavras de Almeida (1989, p.85),

> Na escola primária, a criança pode aprender o que é indispensável saber, **qual ofício deve exercer**, e a ler, escrever e contar. Pode aprender as regras de nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-las a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro, e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo. Isto, para utilidade imediata e prática. (grifo nosso)

Não esqueçamos que o objetivo da escola primária centrava-se na perspectiva de formação do aprendizado para um oficio e no aprendizado da conduta moral, dentro de um rígido sistema hierárquico e disciplinador.

O ensino secundário era destinado a um grupo restrito da população que pudesse dedicar tempo e dinheiro para se preparar para ingressar no ensino superior. Como instituição pública, o liceu oferecia as seguintes áreas de conhecimento: latim, português, francês, inglês, filosofia, geometria, trigonometria, aritmética, geografia, história e retórica.

Já o ensino profissional era proposto para uma classe em particular, a camada pobre da população, especificamente, seu público alvo eram os órfãos e desvalidos. De acordo com Cambi (1999), para a camada popular, foi designada uma escola para atender estudantes de 6 a 18 anos, cujo foco era prepará-los para o trabalho, e oferecia, para tanto, uma versão limitada de intelectualidade, ou seja, o mínimo de conhecimento para ler, escrever e operar contas numéricas, além das mais básicas e fundamentais noções das normas civis, como propunha a laicização do ensino e o racionalismo pedagógico quando das ideias do iluminismo europeu.

Nessa perspectiva, o governo provincial criou um internato de instrução profissional voltada para crianças e jovens entre 7 a 20 anos de idade, da camada popular, que recebeu a denominação de Casa de Educandos ou Collégio de Educandos Artífices, a nível de internato e externato.

Segundo Brasil (1997, vol.1, p.803), a casa de educandos artífices contava com 1 diretor, 1 vice-diretor que atuava também como professor primário, 1 mestre de música e 4 mestres de oficinas, como vemos a seguir,

> Em 1857 foi creado um internato com título de collegio de educandos artífices, em que se deve dar instrucção profissional a 50 pensionistas da província. É dirigido por um director, vice-diretor, e ensinam-se música, e os **officios de carapina, alfaiate, sapateiro, e funileiro ou latoeiro**. (grifo nosso)

Seu prédio, considerados um dos mais notáveis na cidade, inicialmente havia sido destinado a ser um hospital para atender pacientes vitimas do cólera, que acometeu o estado do Ceará entre 1855 a 1856 e posteriormente, e entre 1861 a 1862. Devido à mudança de função

(saúde indo para educação), os gastos com a construção do prédio aumentaram consideravelmente, como dispõe Brasil (1997, vol. 1, p. 709), ao citar:

> CASA DE EDUCANDOS. – Esta obra teve começo em 1856, por ordem do Sr. presidente Paes Barreto, e destinado para um hospital provisório de cholericos, em que se despenderam pelos cofres geraes 6:500$000réis; foi depois aproveitado para um collegio de educandos artífices: ainda não está concluído, mas a obra já feita, inclusive a primeira despesa sobiu em 1860 á 82:000$000 réis.

De acordo com Castelo (1970), a Casa de Educandos ou Collégio de Educandos do Ceará tem origem na Casa de Educação e Recolhimento de Meninos Órfãos e Desvalidos da Província, criada em 1856, também conhecida como escola de artes e ofícios, como cita: "*O presidente da província foi autorizado, pela lei n.1759, de 5 de agosto de 1856, sancionada pelo Vice-presidente Herculano Pereira da Cunha criar em Fortaleza uma Casa de Educandos* [...]"(CASTELO, 1970, p.175), ministrando o ensino profissional.

Rizzini (2004, p.206) lembra que

> Durante o século XIX, em todas as províncias do país, dezenas de asilos, institutos escolas e externatos destinados a formação profissional de meninos e ao preparo de meninas nas tarefas domésticas. [...] As instituições dedicavam-se ao ensino do trabalho manual, basicamente relacionados às atividades tradicionais do período, artesanais e/ou agrícolas. O ensino de ofícios agrícolas era acompanhados da instrução elementar, da educação religiosa e do ensino de música. Este último oscilava entre ensino técnico e algo mais próximo da educação moral e disciplinar.

A proposta era conduzir os menores em uma proposta de formação para o trabalho, uma vez que os trabalhos manuais era considerados atividades para escravos, sendo necessário acabar com esse estigma e construir a visão de que o trabalho propiciava uma vida honesta e honrada.

A Casa de Educandos, dentro dessa perspectiva, vinha colaborar com a formação técnica, moral dos menores aprendizes dentro de um regime de internato e externato e proporcionava as seguintes atividades: pela manhã, eram ministradas as orações e o ensino primário para os aprendizes iniciantes, uma vez que os veteranos estavam envolvidos nas oficinas profissionalizantes; após o almoço, eram ministradas as aulas profissionalizantes para todo o corpo de aprendizes, de acordo com a arte e oficio que cada um estava aprendendo; logo após as seis horas da tarde, os aprendizes artífices se dedicavam ao aprendizado de música para, em seguida, serem encaminhados à ceia, e depois às orações da noite, sendo conduzidos aos dormitórios.

A Casa de Educandos seguia o princípio do método de ensino mútuo, embora já transitasse nesse período o método Castilho. Os decuriões (aprendizes veteranos), por conhecerem a rotina e o ritmo da instituição, assim como por se destacarem em seu ofício. Encontrando-se mais adiantados nas oficinas, os decuriões artífices conduziam os aprendizes iniciantes para as oficinas, sendo responsáveis por inspecioná-los durante as atividades e durante o recreio, transmitido pelo

princípio básico do método de ensino mútuo, cujo objetivo era manter a ordem, a disciplina e a obediência, fazendo-os reconhecer e compreender a hierarquia do trabalho e para ele. Castelo (1970, p. 178) enfatizou, ainda, que a disciplina era rígida uma vez que "*os educandos são obrigados a cumprir, com respeito e obediência, todas as ordens do diretor*, [...]"

O colégio com apenas dois anos de existência já demandava alguns inconveniente, como o pedido de aposentadoria por parte do diretor e vice-diretor, assim como um custo elevado por alunos, como vemos no jornal Cearense[100] que espõe:

> Collegio de educandos. – Tem 50 meninos, que se achão aprendendo a ler, escrever, musica, e os officios de sapateiro, e alfaiate. Os mestres destes officios, que vencem 300$oo réis, pedem augmento de ordenado, o que o presidente julga necessário. O director, e vice requererão aposentadoria (não obstante o estabelecimento ter pouco mais de dous annos), e ambos julga o presidente dignos de serem atendidos, e por isso remmette suas pettições á assembléa. Despende esse estabelecimento em comendorias mais de 600$000 réis mensaes, o que corresponde á uma diária de mais de crusado por cada interno; o que parece excessivo para uma communidade de 50 pessoas.

O colégio apresentava um grave problema que perpassava por toda a instrução pública no período, que diz respeito ao custo empregado em uma instituição pública voltada para atender a camada popular.

### *"Custa em verdade muito cara a educação de um desvalido em nossa terra":* desculpa ao descaso com a formação profissional no Ceará?

Entre 1856 e 1864, a Casa de Educandos trilhou um longo caminho. Contudo, Castelo (1970) informa que durante a década de 1860, ela sofreu diversas dificuldades, assim como ressaltou Moacyr (1937, p.338), para o ano de 1864, quando diz que o colégio dos educandos vinha recebendo severas críticas por parte das autoridades, como citamos abaixo,

> A Casa dos educandos artífices está bem longe de preencher os fins de sua criação. Organisar um estabelecimento desta natureza, dar-lhe bom regime, plantar bôas tradições e regular convenientemente os seus trabalhos é tarefa difícil que exige muito tempo, habilitações especiais e uma dedicação superior a todas as contigencias do desalento. [...] resta agora corrigir os defeitos que a experiência tem posto a descoberto e dar-lhe a conveniente regularidade.

Moacyr (1937) ressaltou que, embora a casa de educandos contasse com 67 aprendizes, quase a totalidade dos 70 propostos por lei, as críticas centravam-se no baixo aproveitamento dos meninos, com relação ao ensino primário, atribuída à falta de professor para atuar nessa área, assim como à falta de mestre ofícios para o ensino profissionalizante, e à falta de recursos para manter as oficinas e o prédio, cujos custos apresentavam-se demasiado altos, para se gastar com um desvalido como cita Brasil (1997, p. 808): "*Custo do ensino profissional. Segundo o orçamento de 1860 a*

[100]CEARENSE, 22 de Julho de 1859, Anno XIII, nº 1244, p.1. Acesso em 26 jul. 2016. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20185&pesq=collegio%20de%20educandos>

*despesa total do collegio de educandos era de 13:345$000, o que dá por cada alumno 286$900. Custa em verdade muito cara a educação de um desvalido em nossa terra*!"

No período entre 1864 e 1865, o estabelecimento contava com uma aula de primeiras letras, uma de música (vocal e instrumental) e quatro oficinas (alfaiate, sapateiro, marceneiro e funileiro), mas não atendia aos esforços do governo como frisou Moacyr (1937). Assim, em 1865, as autoridades votaram pelo fechamento da instituição (Casa de Educandos), como citou Castelo (1970, p.180): "*Em face de autorização legislativa n.1202, de 20 de dezembro de 1865, o Presidente baixou o Ato de 29 do mês e ano, extinguindo o estabelecimento.*". Mesmo assim, a Casa de Educandos manteve-se ativa até 1867, como consta no relatório da província do mesmo ano, que elencava, dentre outros os motivos para o fechamento: "*os actos de economia*" por parte dos órgãos públicos, que foram efetivados no campo da educação.

Durante o período de transição de fechamento do colégio de educandos artífices entre 1865 a 1867, assumiu a direção do Collegio dos Educandos o Padre Florêncio de Almeida Pinto que empreendeu diversos esforços para manter a instituição. Nesse período, a casa de educandos contava com uma oficina de alfaiate (33 aprendizes artífices), uma oficina de capinteiro (13 aprendizes artífices), uma oficina de carpina (11 aprendizes artífices) e uma oficina de funileiro (7 aprendizes artífices). Nas aulas de primeiras letras, os aprendizes artífices, no caso, os 67 aprendizes artífices, acompanhavam as seguintes matérias: escrita, leitura, gramática e aritmética. Na oficina de música, os que demonstravam maiores aptidões, acompanhavam as aulas de música marcial e instrumentos (19 aprendizes artífices) e aulas de música vocal (16 aprendizes artífices).

Contudo os jornais locais, apresentavam as dificuldades pelas quais o colégio vinha enfrentando, numa tentativa de sensibilizar as autoridades em favor da instituição, como vemos na reportagem do jornal Cearense (1865, p.2),

> O collegio de educandos artífices ainda não tocou áquelle grão de proposperidade que fora para desejar; todavia cumpre reconhecer que n'estes últimos tem obtido consideráveis melhoramentos, graças aos esforços de seu actual director. Restabeleceu a disciplina e a boa ordem; os educnaods vestem-se com mais aceio; os trabalhados perfazem-se com mais regularidade. O número de almnuos existentes no collegio monta a 67. A resolução nº 1141 de 7 de dezembro do anno passado, art. 15, reduziu o Maximo de 70, fixado por leis anteriores, a 40; pelo que deixando de ser preenchidas as vagas que vão ocorrendo. Funcionam n'este estabelecimento duas aulas: uma de primeiras letras, outra de musica. A de primeiras letra é freqüentada por todos os meninos do collegio. Os seus trabalhos prosseguem com regularidade, e muitos alumnos apresentam grande aproveitamento. A aula de música é seguida por 35 alumnos, dos quaes 19 compõem uma banda marcial e 16 aprendem musica vocal. Trabalham actualmente 4 officinas: a de alfaiate freqüentada por 33 aprendizes; a de sapateiros por 13, a de carpinterio por 14 e a de funileiro por 7. Os aprendizes empregados n'essas diversas officinas vão colhendo algum aproveitamento. Já se fabrica na casa a roupa e o calçado de que carecem os educandos. A officina de alfaiate occupou-se ultimamente em manufacturar fardas e moxilas para os corpos miliatres que

> marcham para o sul. A falta de matéria prima, a tempo e á hora, retarda a promptidão das obras encommendadas; o que prejudica consideravelmente o estabelecimento, diminuindo o número de pedidos. Para obviar este incoveneiente o digno director solicita a abertura de um credito na thesouraria provincial, destinado a compra de materiaes. O Edificio em que funcciona o collegio carece de consideráveis reparos, como verá V. Exc. do minucioso relatório do director. Já ordenei ao engenheiro da província que fizesse o orçamento e descripção das obras necessárias. Ao terminar este artigo, não posso deixar de invocar a solicitude de V. Exc. em favor do collegio de educandos. Este estabelecimento, destinado a asylar a orphandade desvalida e a ensinar-lhe as artes mecânicas, **visa um fim elevado e satifaz á grande necessidade local. É uma instituição creada; tem a sua frente um homem inteligente e de experiência feita. Para que prospere, basta o sopro animador do governo**.[101] (grifo nosso)

Contudo, esse sopro animador não veio, nos levando a refletir na perspectiva de Cavalcante que apresentou o jornal como fonte de pesquisa, nos permitindo ter uma proximidade dos acontecimentos da época, ao citar que:

> O jornal condensa relatos sobre acontecimentos os mais variados que se referem, de modo especial, a um ordenamento material e simbólico daquela cidade em que é escrito. Além disso ele não se limita a registrar os acontecimentos locais, pois tende a trazer para os leitores daquela cidade notícias de outras localidades, contendo uma noção de espacialidade, que traduza em linguagem político-administrativa, típica de processos de edificação republicana como o nosso, cresce da esfera municipal à estadual, chegando a abarcar a nação e o plano internacional, sem descuidar de unidades menores como bairros, distritos, becos e lugares mais ermos.( CAVALCANTE, 2002, p. 2-3)

Na esfera municipal, as autoridades justificaram o fechamento da escola alegando que esse estabelecimento de ensino não atingira os objetivos propostos, que envolvia promover a instrução profissional dos menores órfãos e desvalidos, para atuarem na indústria fabril e manufatureira, com a formação para os seguintes ofícios: alfaiate, sapateiro, carpinterio, marcineiro, funileiro e cabelereiro, e pela falta de pessoal capacitado para desenvolver o ensino das artes e ofícios, com isso inviabilizando o objetivo primeiro do colégio. Havia também alegação de que a casa de educandos não conseguiu consolidar a formação moral nos menores que nelas estudavam e não tinha um resultado satisfatório para o ensino de primeiras letras.

**Collegio de Educandos X Companhia de Aprendizes Marinheiros e Companhia de Artífices dos Arsenaes de Marinha e da Guerra.**

Na busca de continuar com o controle do público alvo, menores órfãos e desvalidos, as autoridades, em 1865, encaminharam os menores do colégio de educandos para a recém inaugurada Companhia de Aprendizes Marinheiros, em Fortaleza, como vemos abaixo no relatório da província,

> Existe n'esta cidade a **companhia de aprendizes marinheiros**, onde as aptidões, índole e costumes da classe que corria para o collegio de educandos, encontra meios mais fáceis de

[101]Jornal Cearense, 17 de junho de 1865, anno XIX, nº 1838, p.2. Ver também, artigo Instrucção Secundaria que discorre sobre o colégio de ensino secundário: Lyceu que possuía 153 alunos, Seminário Episcopal com 145 alunos, Atheneu Cearense com 170 alunos, Collegio padre Luiz Vieira da Costta DElagado Perdigão com 30 alunos.

> se poder desenvolver, e na côrte a **companhia de artífices dos arsenaes de marinha e da guerra**, destinadas a educação dos **meninos sem amparo**. Recebem instrucção elementar, vivem sob o regimem de uma disciplina mais severa que melhor contêm os seus instictos, e são depois de certo tempo espalhados pelos diferentes estabelecimentos da Côrte, Bahia, e Pernambuco, onde se tornam em pouco tempo artistas. Innumeros exemplos comprovam as vantagens que offerece a instituição dos artífices dos arsenaes da Côrte. Releva notar que essas companhias, que tanto terror inspiram á classe pobre pela repugnância que ainda conserva á farda do soldado, não são o que suppõe-se por ahi algures. N'ellas, passado algum tempo, começam a perceber certas vantagens, e uma progressiva retribuição em dinheiro pelos seus serviços; podem viver livres de severa sujeição depois da idade maior, sendo garantidos no exercício de suas profissões pelos mesmos estabelecimentos.[102]

O que nos fez refletir se realmente a Casa de Educando não atendia aos objetivos propostos ou se o problema seria a concorrência com a nova instituição pública, como citado acima, uma vez que ela estava também voltada para atender "*meninos sem amparo*". Assim, qualquer justificativa para fechar a instituição que funcionava a mais de 10 anos (1856 - 1867) seria plausível.

A proposta do governo, em detrimento aos desejos, anseios e perspectivas de desenvolvimento da classe popular, como ressaltou o próprio relatório, ao citar a repugnância da camada popular pela "*farda do soldado*", pelo estigma do recrutamento forçado, estava na questão do controle e o direcionamento desses menores, que seriam inseridos no mercado de trabalho nas indústrias fabris manufatureiras, além de os manterem longe do processo de modernização das diversas capitais que se moldava aos ares do processo civilizatório e higienista na perspectiva de aformoseamento que ocorria em todas as principais províncias, quando da busca de organizar o país, durante o Segundo Reinado, como ocorria na cidade do Rio de Janeiro, em Salvador e Pernambuco, numa tentativa de se aproximar da ideia de civilização e modernização disseminada nos países europeus. Além disso, havia a perspectiva de militarização no país com a guerra do Paraguai, que vinha ganhando força no cenário nacional, internacional e local. Não esqueçamos que o grosso das tropas do exército e da marinha era oriundo das camadas populares. E no contexto, de formação para o trabalho, as forças armadas tinham uma proposta definida, uma vez que os que os menores alistados, poderiam passar a pertencer ao serviço público, que já trabalhava com o serviço livre e assalariado.

[102]Leis Provinciais do Ceará – Relatório com que o Exmo Senhor Tenente-Coronel de Engenheiros, João de Souza Mello e Alvim, Presidente da Província do Ceará, passou a admininstração da mesma ao Excellentissimo Senhor 1º Vice-Presidente Dr. Sebastião Gonçalves da Silva, no dia 6 de maio de 1867, Fortaleza, Typographia Brasileira, rua Formoza nº 88. 1867. Instrucção Pública – Collégio de Educandos, p.p. 11-12. Disponúvel em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u209/000012.html> Acesso em: 03 Jun. 2016.

**Considerações Gerais**

Como resultados, encontramos que o colégio de educandos trazia uma proposta de instrução e formação para atender crianças entre 7 a 14 anos. Esse estabelecimento de instrução e formação veio a atender as necessidades do estado em controlar e moldar a camada popular, através da proposta do aprendizado de um ofício, de aulas de música e de aulas de primeiras letras, na perspectiva de inserir os menores aprendizes no mercado de trabalho, possibilitando a criação de um grupo que atendesse ao sistema liberal capitalista que iniciava timidamente no Ceará oitocentista, uma vez que esses menores aprendizes eram enviados ao comércio e as manufaturas em troca de salário, propagando a ideia do trabalho livre assalariado.

Passado dez anos (1857-1867), o Collegio de Educandos Artifices, foi extinto em 1867 e seu prédio foi direcionado para instalar o colégio de educandas em Fortaleza. Esse estabelecimento de ensino embora voltado para formação do trabalho, se constituiu em um espaço de confinamento e controle dos menores, numa tentativa de coibir vícios, e a violência entre o grupo de meninos, assim como embutir em suas mentes o valor do trabalho na busca de evitar a prática da mendicância nas ruas da cidade de Fortaleza que buscava nesse período se adequar aos padrões da corte. No caso do Ceará, inferimos que o Collegio de Educandos Artífices foi rendido pela Companhia de Aprendizes Marinheiro do Ceará na perspectiva de militarização que ocorria no Brasil, uma vez que seus alunos foram encaminhados para os estabelecimentos de ensino militar, tanto do exército quanto da marinha, como proposto nas leis provinciais do Ceará.

**RERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa. **Ensaio Estatísticos da Província do Ceará.** Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997. (TOMO I – Coleção Biblioteca Básica Cearense - Fasímile da edição Publica em 1864).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU), 1999.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ceará:** História do Ensino no Ceará. (Monografia N. 22). Plácido Aderaldo Castelo. Coleção Instituto do Ceará. Departamento de Imprensa Oficial. 1970.

CAVALCANTE, Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. In: **II Congresso brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira**, Natal, 2002.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: Subsídios para a História da Educação no Brasil (1823-1853). Companhia Editora Nacional. São Paulo - 1936. 1º Volume. Série 5ª Biblioteca Pedagogica Brasileira. Barsiliana. Vol. 66. Disponivel no site:

<<http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao>> Consultado em 2013.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperia***l*. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

Jornal **Cearense**, 22 de Julho de 1859, Anno XIII, nº 1244, p.1.

Jornal **Cearense**, 17 de junho de 1865, anno XIX, nº 1838, p.2.

**Leis Provinciais do Ceará** – Relatório com que o Exmo Senhor Tenente-Coronel de Engenheiros, João de Souza Mello e Alvim, Presidente da Província do Ceará, passou a admininstração da mesma ao Excellentissimo Senhor 1º Vice-Presidente Dr. Sebastião Gonçalves da Silva, no dia 6 de maio de 1867. Instrucção Pública – Collégio de Educandos, p. 11-12. Disponúvel em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u209/000012.html> Acesso em: 03 Jun. 2016.

# O CURSO DE TUTOR A DISTÂNCIA PARA O CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DA REDE e-Tec BRASIL E A INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDICs: O CASO DO IFCE

Ana Cláudia Uchôa Araújo[103]

**RESUMO:**Este artigo objetiva a análise da percepção do professor tutor a distância acerca da contribuição da formação pedagógica no IFCE no Curso de Tutor para o uso das tecnologias digitais. A pesquisa é qualitativa, estudo de caso, baseada em Ludke e André (1986), por estudar uma realidade específica do curso de formação do professor tutor no curso técnico em Segurança do Trabalho da Rede e-Tec Brasil.Formam o referencial teórico estudiosos da Educação a Distância - EaD, da tutoria, como Bruno e Lemgruber (2009); e da formação para esta modalidade, como Cardoso (2012). Utiliza nos procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e documental e um questionário fechado. Inferiu-se que os aspectos gerenciais, didáticos, pedagógicos, técnicos e tecnológicos devem ser cuidadosamente planejados e que as TDICs devem ser vistas como aliadas da aprendizagem e do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:**formação pedagógica, tecnologias digitais de informação e comunicação, professor tutor a distância.

## 1. INTRODUÇÃO

Analisamos, neste trabalho, a percepção do professor tutor acerca da contribuição da formação pedagógica por ele vivenciada no IFCE no Curso de Tutor a distância, para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, compreendendo que esta discussão carece de estudos no âmbito desta modalidade de ensino, sobretudo, porque ela contempla a formação de tutores para atuar na educação profissional de nível técnico através da EaD.

Compõem o referencial teórico pesquisadores como Moore e Kearsley (2009), Bruno e Lemgruber (2009), Marinho e Lobato (2008), Cardoso (2012), os quais contemplam em seus estudos temáticas relacionadas à Educação a Distância, às tecnologias digitais de informação e comunicação e à formação docente para atuar na EaD.

Fazemos uso de uma abordagem qualitativa de análise, baseada em Ludke e André (1986), usando como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, a análise documental e a aplicação de um questionário eletrônico destinado a quatro profissionais formados na área de Segurança do Trabalho, do quadro de professores tutores a distância que atuam no Curso Técnico

[103]Pedagoga, Mestre e Doutora em Educ. Brasileira (UFC), pela Linha de História de Educação Comparada, lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. Discente da Especialização em EaD: Tecnologias Educacionais (IFPR).Emails: ana@ifce.edu.br; anac.uchoa@gmail.com.

de Segurança do Trabalho, no âmbito da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

A relevância deste trabalho está relacionada à necessidade de compreender a efetividade pedagógica do curso de formação de tutores na atuação pedagógica destes, o que passa necessariamente por sua integração com as tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que a atuação do professor tutor a distância se dá nesse contexto.

O trabalho está estruturado desta forma: após a introdução, temos a fundamentação teórica, que contempla uma discussão em três subtópicos sobre a EaD, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a formação de professores para atuar na EaD. Em seguida, discorremos sobre a metodologia empregada na pesquisa, com o detalhamento do percurso metodológico empreendido. Logo após, trazemos a apresentação e discussão de dados, com a análise do objeto pesquisado, seguida pelas considerações finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte do trabalho, trataremos da EaD, das tecnologias digitais de informação e comunicação e da formação docente para atuar na modalidade da EaD, por meio de uma panorâmica teórica, a partir da contribuição de autores estudiosos desta temática.

### 2.1A Educação a Distância: o que é?

A Educação a Distância não é algo novo. É uma modalidade que, para só falar de Brasil, data das proximidades do século XIX, com experiências iniciais registradas em anúncios de jornais, conforme pontua Alves (2009). Porém, em nosso país, seu crescimento vertiginoso e sua popularização se deram a partir do final do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, seja através do fomento de programas governamentais, seja através das iniciativas privadas e ou corporativas.

Mas, o que, de fato, é a Educação a Distância? À luz da legislação educacional brasileira, ela é definida pelo Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com o decreto supracitado, a EaD é definida como "*modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos*".

Compreendemos, então, que a Educação a Distância é uma modalidade que possibilita a sincronia e a assincronia no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a quebra da relação tempo-espaço, por meio do uso combinado ou não de diferentes tecnologias de informação, o que inclui as tecnologias digitais. Vejamos o que a figura 01 apresenta acerca das tecnologias empregadas na EaD:

Figura 01 – Gerações de EaD

| Gerações de EAD | | | |
|---|---|---|---|
| **Característica** | **Tecnologia e mídia utilizadas** | **Objetivos pedagógicos** | **Métodos pedagógicos** |
| 1ª geração – 1880 | Imprensa e Correios. | Atingir alunos desfavorecidos socialmente, especialmente as mulheres. | Guias de estudo, auto-avaliação, material entregue nas residências. |
| 2ª geração – 1921 | Difusão de rádio e TV. | Apresentação de informações aos alunos, a distância. | Programas teletransmitidos e pacotes didáticos (todo o material referente ao curso é entregue ao aluno pelos correios ou pessoalmente). |
| 3ª geração – 1970 | Universidades Abertas. | Oferecer ensino de qualidade com custo reduzido para alunos não universitários. | Orientação face a face, quando ocorrem encontros presenciais. |
| 4ª geração – 1980 | Teleconferências por áudio, vídeo e computador. | Direcionado a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente estudando em casa. | Interação em tempo real de aluno com aluno e instrutores a distância. |
| 5ª geração – 2000 | Aulas virtuais baseadas no computador e na internet. | Alunos planejam, organizam e implementam seus estudos por si mesmos. | Métodos CONSTRUTIVISTAS de aprendizado em colaboração. |

Adaptado da Fonte: GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em Educação a Distância.** Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

Percebemos que o desenvolvimento da EaD bem como o modelo pedagógico e o desenho da equipe que nela atua possuem uma relação estreita com a tecnologia empregada e vice-versa, uma vez que a tecnologia é usada como um elemento caracterizador da modalidade. E a relação entre esses entes perpassa a forma como o conhecimento é visto, bem como os papéis do estudante, do docente (professor tutor, professor formador ou coordenador de disciplina e professor conteudista ou professor autor, entre outras nomenclaturas) e das tecnologias e mídias utilizadas, além de outras ferramentas de ensino.

Tudo isso, por sua vez, está situado num contexto que também é histórico. Daí concordarmos com a fala de Moore e Kearsley (2007, p.25), quando enfatizam que “somente pode

compreender os métodos e as questões da educação a distância na atualidade, se conhecer seu pano de fundo histórico".

No tocante à EaD, compreendemos que cada uma de suas gerações possui sua eficácia pedagógica e não pode ser vista como estanque ou superada. Assim, em vez de serem descartadas as tecnologias de uma ou de outras, podem ser combinadas entre si, contemplando, por exemplo, materiais impressos e web, de modo a favorecer a aprendizagem. Urge então o estudo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) empregadas na EaD, por exemplo, de modo a perceber a relação entre elas e a promoção da aprendizagem.

**2.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a EaD: como se integram?**

É sabido que as TDICs, sobretudo através dos Ambientes Digitais Interativos (ADIs), graças à inovação técnica e tecnológica, têm granjeado novas possibilidades pedagógicas para a EaD e a educação presencial. Mas o que são estas tecnologias? Para autores como Marinho e Lobato (2008), por exemplo, as TDICs são tecnologias cujo computador e Internet são seus principais instrumentos, diferenciando-se das demais, como as Tecnologias da Informação e Comunicação, por exemplo, por fazerem uso do meio digital.

A mudança no campo educacional, advinda da integração das TDICs, não pode ser dissociada das consequências de "Um conjunto de macroinvenções [que] preparou o terreno para o surgimento de microinvenções nos campos da agropecuária, indústria e tecnologia" (CASTELLS, 1999, p. 71). Todavia, esta mudança pede o repensar dos papéis docente e discente na EaD, requerendo de ambos uma postura horizontal e dialógica e, do primeiro, que ele não se sinta ameaçado, mas aja como um articulador do aprender, semelhante a um comunicador, no caso, do conhecimento, conforme a descrição que Figaro (2010) faz em relação ao profissional da comunicação, de que este torne-se capaz de dialogar com e atuar em diferentes áreas e competências, impelido pelo cenário volátil das TDICs.

Assim sendo, fazendo as devidas proporções em relação ao educador que atua na EaD, mediante este novo cenário, podemos inferir que o seu processo formativo é perene (mas isso não é só circunscrito a quem educa na educação virtual), e demandará que ele mobilize competências que não se restrinjam à teoria da aprendizagem ou aos conhecimentos relacionados a sua área específica de formação, como ponderam Bruno e Lemgruber (2009) a respeito das múltiplas funções do docente da EaD.

**2.3A formação de professores tutores para atuar na EaD: há um modelo?**

Em virtude de estarmos especificamente discutindo sobre a formação do professor tutor a distância na pesquisa, neste tópico, nós nos deteremos a esta formação, sem desconsiderarmos a importância de que todos os sujeitos que atuam na EaD devam passar por formações iniciais e continuadas.

É preciso que conceituemos o que vem a ser o professor tutor (e aqui defendemos que deve ser assim chamado, em virtude de desempenhar atribuições docentes no ambiente virtual de ensino e aprendizagem e nos encontros presenciais das disciplinas), em coerência com Bruno e Lemgruber (2009), que também utilizam o termo professor tutor, por entenderem que a sua ação vai muito além de receber conteúdos prontos e executá-los e ou repassá-los sem reflexão.

No contexto atual das TDICs e no modelo vigente dos programas de governo destinados à oferta de curso de EaD, com algumas adaptações de acordo com o modelo de EaD adotado por cada instituição, a docência é exercida pelo professor autor ou conteudista, responsável pela elaboração do material pedagógico impresso e materiais digitais como *webaulas*; o professor formador, que pode ser ou não o mesmo professor autor da disciplina, responsável pela formação, acompanhamento, coordenação e supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelos professores tutores; o professor tutor a distância, que recebe uma aula pronta e, dependendo da estrutura da instituição a qual está vinculado, pode ter poucas oportunidades de inovar e empregar a sua própria sistemática de ensino, porém os contatos pedagógico virtual e presencial com o aluno são de sua responsabilidade.

O professor tutor deve ser, no mínimo, graduado, para atuar num Curso Superior, ou com formação técnica, para atuar num Curso técnico, ambos tendo experiência comprovada em magistério. Deve ainda passar por formações inicial e continuada na instituição em que irá atuar. Que características deve ter e o que sua formação, para tanto, deve contemplar? Como ele será formado para atuar em modelos pedagógicos que, ao se utilizarem das TDICs, sejam centrados nos discentes e se pautem numa aprendizagem colaborativa?

Entendemos que a formação deve se basear na perspectiva de Rabardel (2004), o qual defende que, para que haja um processo significativo para o sujeito, ele precisa ser capaz de reconstruir os esquemas de utilização de um dado artefato, passando a ser um instrumento por ele incorporado.

Ainda se exige e requer cursos de extensão, aperfeiçoamento e/ou especialização visando assim a contemplar as peculiaridades formativas do professor tutor para a educação a distância e

provê-lo de conhecimentos e experiências adequados ao seu exercício. Perguntamo-nos se tais formações, que geralmente têm uma carga horária que pode variar de 40 a 100 horas, dão conta da complexidade que envolve a docência em EaD.

## 3. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseada em Lüdke e André (1986), em função do tipo de fenômeno analisado. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário eletrônico, composto por três partes, direcionado aos respondentes.

Na primeira parte do instrumental, procuramos caracterizar os sujeitos participantes, coletando dados, como: nome, idade, escolaridade, sexo, experiência profissional anterior e posterior ao e-Tec e tipos de atividades desenvolvidas no e-Tec. A segunda parte contemplou questões relacionadas à atuação na tutoria no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, no e-Tec. Já a última parte versou sobre a formação pedagógica para a tutoria. A amostra escolhida atendeu a critérios definidos a priori, em virtude da natureza do objeto estudado. Procuramos, então, apreender as opiniões e experiências dos professores tutores face ao trabalho de tutoria e à formação pedagógica empreendida pelo IFCE.

### 3.1Caracterização do Objeto de Estudo

A Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil foi criada pelo Decreto nº 6.301/2007, como sistema. Em 2011, passou a Rede, pelo Decreto nº 7.589/2011, aumentando o seu raio de abrangência e a possibilidade de parcerias.[104]No caso do IFCE, a Rede e-Tec se iniciou em 2009, com 450 vagas para os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho em seis municípios. Em 2016, são ofertados 14 cursos em todo o Ceará, estando mais de 1.600 alunos matriculados neste primeiro semestre[105], cobrindo 11 municípios e seus entornos.

O Curso Técnico de Segurança do Trabalho, espaço onde os respondentes atuam, desde a sua oferta primeira em 2009, realizou 846 matrículas[106]. Atualmente, esse curso está sendo ofertado nos municípios de Campos Sales, Mauriti e Tauá, estruturando-se em quatro semestres letivos, com a duração de dois anos e a carga horária total de 1.320 horas, podendo ser acrescentadas 200h de

---

104 A Rede e-Tec Brasil se estrutura através de consórcios e termos de cooperação firmados entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e municípios e estados, em que as universidades federais e estaduais, bem como os institutos federais, se responsabilizam pela parte didático-pedagógica dos cursos que ofertam e pela seleção e formação de equipe e estudantes, enquanto a obtenção e manutenção da infraestrutura dos polos de ensino presencial ficam sob a responsabilidade dos estados e municípios.

105 Dados extraídos de http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/. Acesso em: 23 jul. 2016.

106 Dados extraídos de http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/. Acesso em: 23 jul. 2016.

estágio opcional, sob a forma de oferta subsequente, em acordo com o seu Projeto Pedagógico de Curso (IFCE, s.d.).

Para atuar nos Cursos do e-Tec, os professores tutores passam por uma seleção pública, sendo um dos itens para configurar a sua aprovação e posterior lotação na disciplina, ser aprovado no Curso de Formação de Tutores a distância, ministrado pelo Setor da Capacitação da Diretoria de EaD. Esta formação, segundo seu projeto pedagógico (IFCE, 2015), tem a duração 100h, com 4 encontros presenciais de 5h cada e visa a discutir temáticas que vão desde a história e legislação da EaD, passando pelas ferramentas do AVEA Moodle, as questões teórico-metodológicas da EaD e a avaliação do ensino e aprendizagem nesta modalidade.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico apresentaremos os dados compilados, bem como estabeleceremos a discussão com o referencial apresentado, em busca das aproximações e distanciamentos entre o campo teórico e a realidade estudada.

Na pesquisa em questão, quatro professores tutores a distância atuantes no Curso Técnico de Segurança do Trabalho responderam ao questionário. Destes, duas são mulheres e dois, homens, com idades variando entre 23 e 46 anos. Apenas um possui curso superior completo; dois, curso superior incompleto; e um, formação técnica, exclusivamente. No tocante à experiência de trabalho anterior ao e-Tec, dois possuem experiência na área de segurança do trabalho; um atuava em escritório de contabilidade e outro, em monitoria acadêmica. Em relação à experiência posterior à atuação no programa, somente dois atuam como técnicos em segurança do trabalho e os demais não responderam. Em relação ao tempo de atuação como tutor, dos quatro participantes, somente um possui tempo abaixo de quatro anos.

No que diz respeito ao número de disciplinas ministradas pelos professores tutores-identificados por T1, T2, T3 e T4, destacamos a alta participação de dois deles em várias disciplinas, como vemos abaixo:

> *T2 - Da matriz curricular atual, a única disciplina em que não atuei foi Português.*

> *T4 - Relações Humanas e Técnicas de Treinamento, Segurança na Indústria, Segurança do Trabalho, Laudos Periciais, Português, Segurança no Transporte, Ergonomia, Gestão Ambiental, Gestão e Sistema de Qualidade, Introdução à EAD, Segurança na Construção Naval, Prática Profissional, Medicina do Trabalho, Segurança Portuária e Aquaviária, etc.*

Então, urge pensar em estratégias que possibilitem esses sujeitos a desempenhar satisfatoriamente a docência na EaD, sem desconsiderar as ações formativas contínuas, num espaço flexível e de assunção de múltiplas funções, exposto por Bruno e Lemgruber (2009).

No tocante às atividades próprias da docência na tutoria, as respostas convergiram também para múltiplas ações que se complementam na palavra *acompanhamento diário,* como esta professora tutora respondeu:

*T4 - Acessar diariamente as disciplinas; Atender e orientar os alunos quando os mesmos apresentam dúvidas ou dificuldades; Acompanhar o trabalho dos alunos, sempre buscando o seu melhor desenvolvimento; Responder aos alunos no máximo em 24 horas; Ministrar aulas presenciais nas datas reservadas para este fim; [...] Acompanhar a frequência dos alunos, as atividades virtuais e presenciais; Manter-se em permanente comunicação com o professor formador, tutor presencial e, acima de tudo, com os estudantes, durante toda a disciplina; Apresentar relatórios das atividades realizadas, presenciais e virtuais de acordo com a solicitação da coordenação de tutoria etc.*

Essas ações, próprias do fazer-se tutor, estão em consonância com a legislação que contempla as ações de tutoria no e-Tec, a Resolução CD/FNDE Nº 18/ 2010, porém o que nos chama a atenção é o aspecto relacionado à atuação docente virtual, uma vez que nos remete às ações desenvolvidas com as TDICs, no âmbito de um ambiente virtual de ensino. Nesse sentido, cabe verificarmos quais as ferramentas por eles utilizadas, nas aulas virtuais, uma vez que as atividades que são no ambiente correspondem a 80% da carga horária da disciplina:

*T1- Utilizava constantemente mensagens de feedback aos alunos conforme as atividades encaminhadas, assim como Fóruns de participações e Fóruns de Dúvidas. Identificava-me com os Fóruns de participações e Fóruns de Tira Dúvidas, pois assim conseguíamos interagir melhor com os alunos.*

*T4 - As ferramentas mais utilizadas são: Atividades, Fórum e Mensagens. O QUIZ e o Fórum Tira Dúvidas também são utilizados, porém, com menos frequência. As ferramentas que mais me atraem são as atividades, o QUIZ e o chat, que pouco é utilizado, mas que possibilitaria uma troca de comunicação mais eficiente entre tutor e aluno. Já o Fórum não o vejo como ferramenta que agrega valores aos alunos, pois os mesmos comentam "qualquer coisa" apenas para ter sua presença registrada naquela determinada aula. Isso é uma percepção pessoal que já vejo há 3 anos e 5 meses.*

Depreendemos dessas falas que as ferramentas de interação assíncronas e síncronas, no âmbito do ambiente, são as mais utilizadas, porém o pouco uso do chat, relatado, e a subutilização do fórum revelam que não estão sendo apropriadas devidamente pelos discentes nem pelos professores tutores, que não encontram alternativa para reverter o quadro de subutilização. Isso implica na revisão da formação, de modo que esta não venha a ser meramente instrucionista, como lembra Cardoso (2012, p. 120): “Para o tutor a distância há de se pensar em formação que o ilumine para docência e complemente essa condição no desenvolvimento da função, que guarda especificidades”.

No tocante à formação pedagógica, requisito inicial para assumir a tutoria na instituição analisada, todos os informantes confirmaram ter participado. E em relação a sua importância, assim se posicionaram:

*T1- Sim. Pois são adquiridos conhecimentos de grande valia do Sistema em que atuaremos como docentes e assim podemos passar melhores informações e segurança para os alunos nas plataformas.*

*T2 - Considero importante para conhecimento dos métodos e conteúdos a serem utilizados na atividade de Tutor.*

*T4 - Sim, pois possibilita ao tutor ou futuro professor tutor uma formação mais madura e uma didática correta em sua atuação.*

Suas falas convergem para a necessidade de uma formação que os possibilite tratar do domínio da didática da EaD, o que não isenta do estabelecimento de relações com as potencialidades pedagógicas das TDICs, como esses professores tutores ressaltam:

*T1 - Somos sabedores que as tecnologias já fazem parte em tudo que fazemos, e não se faz diferente em nosso aprendizado. O curso oferecido para os docentes se faz necessário para que possamos visualizar melhor o leque que as tecnologias nos oferecem, e termos a chance assim de nos qualificar em uma área que só cresce diariamente e que gera a oportunidade de interagir com os alunos em EAD.*

*T3 - Para quem não conhece a ferramenta Moodle o curso oferece o aprendizado necessário para a atuação do profissional para o auxílio dos alunos no aprendizado.*

Complementando-se com a visão contrária deste Professor tutor:

*T2 - Considero que o curso de formação ainda não dá uma ampla noção de como fazer o uso total do Moodle em relação as atividades exercidas pelo Tutor.*

Essa constatação nos sugere pensar na necessidade de uma discussão mais aprofundada da pedagogia para a EaD e para as TDICs, em atendimento ao que ponderam Charlier; Deschryver; Peraya (2006, p. 478): “O processo de midiatização de conteúdo de ensino, de uma sequência de aprendizagem ou de um sistema de formação implica em considerar diferentes formas de mediação, sua influência sobre a aprendizagem”.

Um termômetro em relação às formações destinadas aos tutores deve ser a escuta das suas dificuldades no fazer cotidiano do professor tutor. Segundo os respondentes, as dificuldades ligadas ao ensino no ambiente virtual e ou no encontro presencial, às operacionais ou conceituais quanto ao uso de ferramenta tecnológica presente no Moodle e às dificuldades de ordem teórica são as apresentadas:

*T1 - Dificuldade operacional, devido às falhas de manutenções do Sistema.*

*T2- Como não sou da área de pedagogia considero que tenho mais dificuldades na abordagem pedagógica a ser utilizada.*

*T3 -Considero que os alunos, principalmente nas disciplinas que envolvem cálculos, têm uma maior dificuldade no aprendizado fator que já vem do ensino de base deles. Portanto, os alunos tem maior dificuldade no aprendizado e necessitam de mais aulas presenciais para aprender melhor.*

*T4 - Devido ao não comprometimento da maior parte dos alunos, esse ensino virtual acaba sendo ineficiente, pois os mesmos se acomodam e se asseguram em uma perspectiva de que o importante no final de tudo é ter o certificado de Técnico em Segurança do Trabalho, não importando se na prática eles não se dedicam; copiam e colam etc., isso acaba gerando muitas dificuldades nesse processo de ensino-aprendizagem pelo sistema virtual [...].*

As respostas nos mostram que as dificuldades relacionadas à questão de base do conhecimento do aluno, ao seu possível e aparente comodismo quanto à aprendizagem à distância ou à incompreensão do tutor quanto ao seu papel pedagógico acabam reverberando diretamente na aprendizagem com as TDICs na EaD, pois não se separam uma da outra no ambiente, para o qual eles trazem suas aspirações, ou seja, a aprendizagem é prática social, que se reforça. Aquelas relacionadas aos problemas de manutenção do ambiente também impactam o bom uso das TDICs, já que elas dependem desse suporte para funcionamento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, através deste estudo, que a formação do professor tutor a distância é, inegavelmente, uma ação que precisa ser levada a cabo com planejamento contínuo, ouvindo as audiências implicadas: docentes e discentes. Nesse contexto formativo, os aspectos gerenciais, didáticos, pedagógicos, técnicos e tecnológicos devem ser cuidadosamente planejados, levando também em consideração a potencialidade pedagógica das TDICs, as quais devem ser vistas como aliadas da aprendizagem e do ensino que se dão em ambientes virtuais.

Assim, tais cursos de formação pedagógica do profissional de tutoria devem ter o objetivo buscar contemplar o fenômeno educativo que se desenvolve numa instituição de ensino virtual, incluindo ainda a definição de atribuições e responsabilidades de educador e educando, bem como do modelo educativo adotado, a ponto de que os conhecimentos sejam significativamente apropriados pelos sujeitos que estudam e possam colocá-los em prática.

Torna-se, imperativo, pois, nesse contexto, o estabelecimento de um diálogo contínuo com as instituições formadoras de formadores, uma vez que estes profissionais assumirão em algum

momento a docência virtual e devem, portanto, desde a sua formação inicial, tomar contato aprofundado com a virtualidade e o uso das TDICs na educação.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). **Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto 5.622/2005. **Estabelece novas definições e características de polos de educação a distância, autorização de cursos de mestrado e doutorado a distância.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/ Decreto/D5622.htm >. Acesso em: 15 ago. 2007.

BRASIL. Resolução CD/FNDE 18/2010. **Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil).** Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho na modalidade a Distância** Fortaleza: Diretoria de EaD, s.d..

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Extensão. Curso de Formação do Tutor a distância**. Fortaleza: Coordenadoria de Extensão, 2011.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Márcio Silveira. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3. 2009, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância**:análises. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas /

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLIER, B.; DESCHRYVER, N.; PERAYA, D. **Apprendreenprésenceet à distance.Unedéfinition des dispositifshybrides.Distances etsavoirs,** v. 4, n. 4, p. 469-496, 2006.

FIGARO, Roseli. Comunicação e trabalho para mudanças na perspectiva sociotécnica. In: **REVISTA USP,** São Paulo, n.86, p. 96-107, junho/agosto 2010.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em Educação a Distância.** Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U., 1986.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: **COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 6, 2008, Belo Horizonte. Anais… Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma Visão Integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RABARDEL, P. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# CRISTÃS OBEDIENTES E LETRADAS: A EDUCAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DO COLÉGIO MADRE ANA COUTO EM CRATO-CE

Antoniele Silvana de Melo Souza[107]
Zuleide Fernandes de Queiroz[108]

Alunas e Professoras na Biblioteca do Colégio Madre Ana Couto, em Crato-CE. (Acervo do Colégio, 1962)

**RESUMO**

O presente artigo analisa o papel do Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) no que tange a formação educacional da mocidade feminina carente da região do Cariri. A instituição tendia a princípios basilares no espírito cristão–Católico através do ensino Ginasial e Normal. A metodologia estruturada na comparação dos seus arquivos históricos, documentos escritose a base teórica sobre os estudos emSaviani (2005), Magalhães (2004), Louro (2001), Le Goff (1994), Della Cava (1976). Os relatos orais, de discentes e docentes partícipes da instituição supramencionada,possibilitaram o entendimento da realidade do cotidiano escolar. Pode-se concluir queo estudo contribui para o debate da História da Educação, uma vez que a instituição escolar fornece a rememoração do movimento evolutivo da sociedade Caririense.

**Palavras-chave: História da Educação. Instituições. Educação Feminina.**

## Introdução

Uma das mais antigas atividades humanas é a ação de ensinar. Nesse sentido, ensinar e aprender se consolida como uma das primeiras necessidades humanas. Os registros da História da

[107] Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA e especialista Gestão Escolar e Educação Infantil; atua na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEE/PE; antonielesouza@hotmail.com
[108]Profa. Dra. Zuleide Fernandes Queiroz, atua no Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; zuleidefqueiroz@gmail.com

Educação revelam que estas atividades foram sendo ampliadas e consolidadas, acompanhadas da modernidade específica a cada época, em consonância com o desenvolvimento intelectual e tecnológico conceitualizado pelo próprio homem.

Entretanto, a complexidade da vida em sociedade vai impor a especialização dos processos educacionais e a figura do mestre, ensinante, professor, passando a integrar o cenário educativo, configurando a criação das primeiras instituições escolares.

No estudo que apresentamos, tomamos como objeto de investigação o Colégio Madre Ana Couto, da cidade de Crato-CE[109], diante de sua trajetória social e educativa no período de 1958 a 1998, no tocante de sua atuação formadora para a mocidade feminina carente da Região do Cariri.

Ao abordar a história da educação do Ceará no Caririconsideramos a necessidade de contribuir com esses registros nos mais diversos lugares, facilitando o embasamento de ideias intelectuais que podem, em plano geral, possibilitar discussões em seus paradigmas influenciadores nos aspectos da educação regional. Esses elementos se tornaram significativos para essa construção e reprodução da sociedade Caririense, visto em uma época com mudanças e transições nos perfis profissionais e ideologias pedagógicas, estruturas sociais e familiares.

É por vez, através desse campo historiográfico, na reflexão e na vivencia entre o resgate do percurso da instituição escolar[110] e suas relações com os sujeitos que a referida instituição formava, que me permite abordar o caminho percorrido pela população feminina e economicamente desfavorecida. Nesse sentido, o processo de estudo para a historicidade educacional da Região do Cariri Cearense, através do Colégio Madre Ana Couto, concebe a processualidade da formação identitária feminina versada pela instituição, que direcionava o olhar instrucional em suprir de maneira assistencial uma formação de conhecimentos básicos do ginasial e contemplando a oferta com o grau profissional de Professor Primário, em seus primeiros anos de atuação, sem deixar desprender em sua estrutura curricular a orientação religiosa "cristã católica" e das prendas/trabalhos manuais domésticos;

Portanto, acreditamos que o presente estudo tem sua relevância não só por explorar e resgatar a história da educação do Colégio Madre Ana Couto, especificando no seu bojo os artífices filosóficos da instituição educativa, mas também por trazer ao debate questões tão prementes na sociedade contemporânea que é a formação feminina, muitas vezes relegada a um segundo plano, o que nos possibilita fazer novas convicções fundamentais, no trabalho, a fim de formarconjecturas

[109] O Crato é um município brasileiro do interior do estado do Ceará, distante 567 km da capital, Fortaleza. Localiza-se na Microrregião do Cariri que faz fronteira com o estado de Pernambuco, Piauí, Paraíba e Pernambuco.
[110] Cf.: Le Goff (1994).

somativas para desvelar visões extensivas ao alcance da pesquisa acadêmica e social na apreensão e discernimento histórico educacional da Região do Cariri.

**O Colégio Madre Ana Couto**

As questões que envolvem o resgate histórico educacional do Ceará no Cariri, precisamente por meio do Colégio Madre Ana Couto, pressupõem um entendimento da história transcorrida na sociedade Caririense através de uma instituição.

As relações da Igreja Católica com a educação Caririense eram estreitas, fato relatado por Santos (2009, p.58) quando diz que "em quase todo o período colonial (...) até meados do século XIX, a presença institucional da Igreja Católica, nos sertões do Brasil, foi rarefeita, e no Cariri não foi diferente", pois, com a bula papal *"Catholicae Eclesiae"*, o Papa Bento XV, em 20 de outubro de 1914 erige canonicamente a Diocese de Crato, desmembrando-a dos serviços da Diocese de Fortaleza "que já não dava conta da imensa tarefa que lhe cabia: cuidar da evangelização de todo povo Cearense" (SOUZA, 2010, p.02). É nesse sentido que o pioneirismo educacional do sul do Ceará se deu pela égide da Igreja Católica que, por muitas décadas, manteve-se no comando da formação educativa da Região Caririense.

No Cariri, até a década de 1950, a predominância estudantil oportunizava os homens, através do Seminário Diocesano São José (criado 1875), e para moças, filhas de fazendeiros e famílias de boas condições econômicas, designava-se o Colégio Santa Teresa (fundado em 1923).

Vale salientar que a Igreja Católica atuava por intermédio das obras da Fundação Padre Ibiapina e atendiam a variadas camadas sociais, que aos utilizarem-se dos serviços da Casa de Caridade, pagavam com doações de terras e rendas e com serviços, estes últimos reservados aos pobres (DELLA CAVA, 1976, p. 34).

Assim, em 1958, foi criado o Colégio Madre Ana Couto nos delineamentos administrativos confessionais Católicos, no qual intitulava uma homenagem a uma religiosa conterrânea da Região do Cariri e ex-aluna do Colégio Santa Teresa. A Madre Ana Couto era referenciada como um modelo de mulher e educadora, já que seu percurso de vida foi dedicado à ordem religiosa e ao exercício funcional nos setores educacionais mantidos pela Igreja Católica. Em Louro (2001), é completada a ideia do "modelo feminino", no qual a mulher casada ou solteira teria como disposição a seguir os preceitos religiosos, uma vez que, se fosse seguido o caminho do matrimônio, a esposa era responsável pelo acompanhamento educacional dos filhos primando por seu servilismo às diretrizes Católicas. Porém, como solteira, teria que proceder como boa filha subserviente às ordens dos pais e normas da Igreja.

De fato, previsivelmente a honrosa nomeação designada ao Colégio Madre Ana Couto, fazia-se digno a uma mulher que representava o auge das prescrições esplendorosas determinativas da época, que por sua vez, pretensiosamente o intuito institucional era formar mulheres nesses padrões educativos humanos. Assim, a instituição já demonstrava à sociedade sua estrutura de formação e princípios morais a serem seguidos e instruídos para suas alunas. A esse respeito Saviani (2005, p. 28) diz:

> Além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer.

O trecho mencionado demonstra que o Colégio Madre Ana Couto, como instituição educacional para atendimento de mulheres carentes, tentava contribuir com a superação diante da necessidade que emergia através do progressivo desenvolvimento da Região Caririense, ou seja, uma necessidade que, levando em consideração a época inicial de sua fundação, o Ceará[111] ajustava-se em meio às mudanças políticas e econômicas, no qual, e com efeito, refletiria na Educação, desde a concessão de sua oferta, para o alunado, como para o "produto humanizado", que seria lançado para a sociedade, assim, defendo a ideia apresentada por Magalhães (2004, p.15) quando diz que a "educação/instituição traduz [...] marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social".

Portanto, ao fazer alusão à perspectiva de Magalhães (1999, p.69), no qual é focalizada a importância de "compreendermos que a instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se desse modo a relação e a razão fundamentais para manutenção e desenvolvimento de seu projeto educativo", é que a profusão dos elementos educativos proporcionadores para historia da educação se virtua para a contextualização identitária de um povo com suas especificações e métodos, práticas e reflexos.

**Revivendo a Instituição Escolar: esclarecendo a discussão**

Levando em consideração a falta de pesquisa com estudos específicos sobre o Colégio Madre Ana Couto(1958-1998), da cidade de Crato-CE, que teve sua representação inicial, em uma instrução voltada para a educação de mulheres desprovidas socioeconomicamente foi que, ao

[111] Parente (2000, p.120) menciona: "A atuação de Virgílio Távora à frente do governo do estado foi decisiva para a para a aceleração do Ceará na rota do III Pólo Industrial no Nordeste, que se consolidara apenas na sua volta ao governo em 1979, indicado por Geisel. Távora plantou, naquele primeiro momento – 1962/66 –, as bases desse processo que culminara numa industrialização mais intensa."

iniciarmos os estudos na Disciplina História da Educação na Universidade Regional do Cariri-URCA, nos deparamos com a necessidade de constituir estudos acerca da educação na região.

E na possibilidade de realizar uma catalogação dos registros, documentos e experiências de vida através da história oral, traduz a complexidade da questão norteadora "*Qual o papel do Colégio Madre Ana Couto, da cidade de Crato-CE, na formação educadora da mocidade feminina na Região Caririense?"*, assunto esse que destaca perspectivas para análise, estabelecendo a articulação entre os fatos, sujeitos, documentos e a dimensões de um espaço-tempo para um estudo social educativo. Assim, concomitante com a pergunta anterior, a ideia do estudo remete a outras questões: Como se deu processo histórico de criação e atuação do referido Colégio? Qual a concepção pedagógica da instituição e sua relação com a formação do alunado? E qual era a percepção da formação basilar das educandas e os aspectos referentes a (re)construção do universo feminino da época? Lopes e Galvão(2001) vêm nos situar na problemática "[...] sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos 'esquecidos' da História, como crianças, mulheres e camadas populares [...]".

Sendo assim, as indagações que circundam o "Colégio Madre Ana Couto" destacam essas reflexões como fundamento para a compreensão não só a identidade institucional, mas também seu desvelamento de repercussão histórica na sociedade Caririense.

**Procedimentos Metodológicos**

A trilha metodológica percorrida nesta pesquisa foi pautada em investigação do tipo exploratório, numa abordagem qualitativa.

Em seus estudos, Bogdan e Bicklen (1994) apresentaram as características básicas de uma investigação qualitativa em educação colocando em destaque: O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; a tendência à análise indutiva e a importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos.

Entendendo o fenômeno educacional, no sentido mais amplo, vinculado ao fenômeno político, que refletea dinâmica social e histórica – um estudo qualitativo não pode deixar de situar-se na totalidade do espaço; na especificidade do processo histórico-cultural e na historicidade do processo educativo.

O enfoque exploratóriopossibilitou a reconstituição da História Educacional da Região do Cariri através do Colégio Madre Ana Couto. Nessa perspectiva, Magalhães (1999, p. 64), afirma

que, “sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, [deve-se] contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, [...] por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico”. Nesse sentido, o autor reforça a importância das instituições escolares como um retrato para entendimento histórico, que irá tracejar uma época e uma comunidade.

A pesquisa, ainda, utilizou os relatos orais. Segundo Lang (1996, p.37) os relatos orais tornam-se importantes por exprimir valores a uma realidade que muitas vezes não são expressas ou registradas em documentos formais, elevando assim o nível subjetivo e isso relacionamos através do conceito abordado pelo autor para os sujeitos diáfanos historicamente, no qual esse tipo de memória constitui um reviver de testemunhas que participaram de um contexto social, trazendo a percepção de si e de outros em suas compreensões da realidade.

O ambiente demarcado nesta investigação será da história do Colégio Madre Ana Couto. A escolha dessa instituição parte por meio de dois motivos: primeiro porque com o encerramento de suas atividades fez-se deslocar os documentos e registros materiais, fontes primárias, a lugares que não são acervos apropriados para preservação, e por fim, a iniciativa de seus trabalhos educativos deu-se para formação jovens mulheres carentes da região, princípios esses que, despertaram o interesse para a pesquisa, ou seja, somado as memórias materiais poderemos conciliar com as memórias vivas partícipes da instituição.

A forma adotada para levantar os dados necessários à realização desta investigaçãofoi:

- A catalogação documental (atas, registros, boletins e etc.), que utilizaremos como fontes para análise do cotidiano e metodologias educacionais da instituição. Evidenciando Lombardi (2004) que identifica a desenvoltura das ações registradas pelos sujeitos durante o percurso de vida, que mesmo sem real intensão de deixar registros históricos, as marcas/documentos vão tornando vestígio de delineamento de uma época, valores e ideologias. Esses produtos trarão para o pesquisador um ponto de apoio que a historiografia procura para descrever a trajetória educacional no contexto das relações sociais.

- A pesquisa bibliográfica através de autores que embasem o escrito, tais como Le Goff (1994), Magalhães (2004), Louro (2001), Saviani (2005), Della Cava (1976), entre outros, vem a somar no fundamento do projeto de pesquisa em concomitância com a historiografia bibliográfica local, como jornais de circulação regional e documentos mencionados que possuem relação com o Colégio Madre Ana Couto.

Os documentos e registros são aportes representativos históricos do Colégio Madre Ana Couto, ou seja, objetos de pesquisa vivos, contido de informações preciosas, mesmo que não seja subjetivamente neutra, mas propiciarão o entrecruzamento de dados que, em meio a um contexto cronológico de mudanças e ideologias, marcaram a educação e a sociedade em meados do século XX, não apenas na Região do Cariri, mas também no Brasil.

**História do Colégio Madre Ana Couto e sua importância para a educação**

O Colégio Madre Ana Couto foi um importante estabelecimento de ensino que, desde sua fundação em 1958 até o encerramento de suas atividades em 1998, tinha sob o comando na direção escolar as Irmãs da Casa de Caridade[112], iniciando assim, como diretora a Madre Gonçalves, que era a Madre Geral da Congregação, e posteriormente substituída pela Madre Maria Carmelina Feitosa, conhecida como Madre Feitosa[113].

Em meados da década de 1950, assumiu a Diocese de Crato o Bispo Dom Vicente de Paulo Araújo Matos, e consequentemente, recebeu a condução da gerência das atividades relativas à Casa de Caridade. A Madre Feitosa em uma entrevista relata que:

> Dom Vicente, era uma pessoa calma, serena, mas empreendedor, muito empreendedor, e começou a fazer o projeto de renovação da Instituição, e dentro desse grande projeto ele inseriu a criação e um Ginásio para moças pobres, dentro da visão do Pe. Ibiapina. Naquele tempo, ter um Ginásio para moças pobres, já subtendia que não podia ser cobrado. Dentro da Visão dele, que foi dentro da visão do Pe, Ibiapina, tinha um Pensionato, Ginásio, Escola de Líderes Rurais, e criação de Escolas Radiofônicas. (FEITOSA, 2016, p.01).

Assim, o Colégio Madre Ana Couto foi projetado pelo Bispo Dom Vicente, como memoravelmente relembra a Madre Feitosa: “Em abril de 1957, Dom Vicente levou o projeto pronto do Colégio Madre Ana Couto, e em fevereiro de 1958 o Colégio funcionou no prédio” (FEITOSA, 2016, p.01). O Colégio Madre Ana Couto se dedicava ao ensino Ginasial e, em pouco tempo, aderiu à formação do Ensino Normal ao público feminino carente, conferindo por conseguinte, a titulação de Professora Primária[114] as formandas.

Dentro de uma concepção pedagógica renovadora da Igreja Católica, suas atividades obtiveram projeções com enorme notoriedade e admiração na sociedade Caririense, como é expresso em uma matéria do Jornal A Ação: “O Colégio Madre Ana Couto prestou notáveis serviços no campo da educação à mocidade feminina do Crato e do Cariri, espalhando a sua sombra

[112]A Casa de Caridade foi criada pelo Pe. Ibiapina, em 1868, com finalidades sociais e consistia em uma obra de assistência e promoção aos necessitados e principalmente para moças.
[113]A Madre Carmelina Feitosa ou Madre Feitosa, foi diretora do Colégio Madre Ana Couto e Madre Geral da Casa de Caridade-instituição provedora do referido estabelecimento de ensino.
[114]Autorização concedida ao Colégio Madre Ana Couto pela portaria de 19 de outubro de 1961, publicado no Diário Oficial em 04/11/1961.

benfazeja no setor educacional"[115]. Na mesma matéria, é mencionado o nível de formação educacional do núcleo docente da instituição:

> O professor do Colégio Madre Ana Couto é recrutado entre os melhores da cidade, quase todo ele formado pela Faculdade de Filosofia. Passou, assim, a época da improvisação de professores do ciclo Ginasial e Colegial. Ali só ensina mesmo quem tem curso especializado e o resultado é o índice de aproveitamento cultural e de todos quando freqüentam ou freqüentavam aquele renomado estabelecimento. (Jornal A Ação. 1970. p.03.)

Ainda nesse mesmo contexto, a repercussão diante da reputação e admiração de suas atividades e do núcleo docente, a instituição educativa resplandecia uma visão para um novo modelo de mulher dentro da família e da sociedade, conforme Sonia Maria[116], ex-aluna, expressa em uma entrevista ao dizer: "eu fui para me formar, era o sonho de papai, era me formar lá" (SANTANA, 2016, p.01). Assim, as Irmãs da Casa de Caridade tinham como incumbência a missão de educar, orientar, e formar as alunas do Colégio Madre Ana Couto como mulheres na vanguarda da essência dos princípios renovadores da Igreja Católica, sem exaurir sua natureza divina e afazeres sociais.

Logo, o estabelecimento de ensino, em sua processualidade temporal de atuação, transpassava um modelo de formanda que atendia às perspectivas sociais e familiares, que mesmo ainda dentro dos padrões requestados pela religiosidade, a Madre Feitosa continua em seu relato dizendo que "antes das aulas o corpo todo, docente e discente, fazia a oração diária, e aos sábados faziam o Ofício da Imaculada Conceição" (FEITOSA, 2016, p.1).

O cotidiano da prática escolar da instituição, emblemava a relação do padrão social feminino reluzente de cada época que, mesmo sendo um colégio com princípio confessional, tinha seus traços de renovação e modernidade, essa afirmativa é narrada pelo ex-coordenador escolar Paulo Tadeu[117], ao dizer que "os conteúdos e a forma de se trabalhar era muito moderna, ... tinham eleições de Grêmios, a participação de alunos às decisões, ... havia um trabalho bem diferenciado perante as outras escolas" (RABELO, 2016, p.01). Decerto, a concepção pedagógica do Colégio Madre Ana Couto convergia para a renovação que a Igreja Católica sugeria em seus trabalhos sociais e educativos.

**Considerações Finais**

[115] Jornal A Ação. Colégio Madre Ana Couto. Crato-Ce.07/02/1970. p. 03.
[116] Relato de Sonia Maria de M. Santana (nascida em 1951) que em 1969 foi estudante do Colégio Madre Ana Couto, no qual cursava o Ginasial na instituição. Entrevista com Sonia Maria de Melo Santana concedida em 22/06/2016.
[117] Relato oral do ex-coordenador Paulo Tadeu Boteiro Rabelo que atuou em 1988 como professor, e em 1989 até 1993 no Colégio Madre Ana Couto como Coordenador Pedagógico Geral. Entrevista com Paulo Tadeu Boteiro Rabelo concedida em 01/07/2016.

A compreensão que o campo da História da educação, no limiar de atuação das instituições escolares, fornece uma rememoração do movimento evolutivo de uma sociedade e cultura. O Colégio Madre Ana Couto, perfazendo a face de sua temporalidade histórico educacional, é representativo de vários fatos importantes que marcaram a educação brasileira.

Nesse sentido, destacando previamente, a propensão de incumbência educativa que a Igreja se dispunha perante a sociedade, entre as primeiras décadas do século XX, e que essa detenção educacional revivifica o olhar clerical para as camadas sociais desfavorecidas e abandonadas historicamente, indo além da cultura letrada a abrangência dos valores morais e religiosos, como prevalecente para formação humana, familiar e social.

As informações obtidas pelos relatos orais foram fundamentais para (re)construção histórica educacional, que no desvelar de suas contextualizações, entre as memórias vividas e os arquivos documentais escritos, foram geradores interpretações.

O tratamento processual em estudo apresenta no cerne de seus sujeitos e objeto da pesquisa, variados segmentos analíticos culturais e sociais, por suplantar o poderio detentor estudantil da elite, coabitava em uma parte de seu alunado, uma mocidade feminina com origem adjacente à cidade de Crato, delineava preceitos religiosos patriarcais, entre outros tópicos característicos que aprimoram o campo científico para múltiplos interesses em diversas áreas.

Enfim, na pesquisa em curso é latente a sinalização que expõe aos cuidados e trato do acervo, tendo em vista o relevante resgate histórico educacional da educação do Ceará na região do Cariri.

**Fontes**

**Entrevistas**

Entrevista com Madre Maria Carmelina Feitosa. Crato-CE: 06/07/2016.

Entrevista com Paulo Tadeu Boteiro Rabelo. Crato-CE: 01/07/2016.

Entrevista com Sonia Maria de Melo Santana. Crato-CE: 22/06/2016.

**Acervo – Jornal a Ação**

JORNAL A AÇÃO. Colégio Madre Ana Couto. Crato-Ce.07/02/1970. p. 03.

**Referências Bibliográficas**

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joaseiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996. p.33-47.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e historiografia da educação**: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In:. SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR,1999.

_____. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

SANTOS, Paula Cristiane de Lyra. **Católicos no Cariri**: Embates em torno da formação cristã (1860- 1965). 2009. 518f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares:** Conceitos, História, Historiografia e Práticas. Cad. Hist. Educ., nº 4, jan./dez., 2005, p. 27 – 33.

# A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO

Eliane Pereira de Oliveira[118]
ArlaneMarkely dos Santos Freire[119]

**RESUMO:** O presente estudo consiste em uma pesquisa analítica sobre o modelo da avaliação diagnóstica, com o objetivo de mostrar qual a função desta prática avaliativa no processo de ensino e os desafios encontrados para sua aplicação no cotidiano escolar. Nesse sentido esta pesquisa tem por finalidade analisar, a avaliação diagnóstica em vários aspectos no âmbito escolar. Sendo assim, optou-se por um estudo de caráter exploratório e uma abordagem qualitativa, partindo de fontes bibliográficas, buscando na leitura aprimorar as ideias sobre o tema proposto. Desta forma, a pesquisa mostra diferentes conceitos acerca do tema. Ressalta-se que neste estudo foi possível conhecer como deve ser aplicada a avaliação diagnóstica no processo de ensino, onde ficou evidenciado que não existem fórmulas para sua aplicação na escola, e sim, um entendimento sobre a contribuição oferecida por este modelo de avaliação para o processo de conhecimento do aluno.

**PALAVRAS CHAVE**: Avaliação, Avaliação diagnóstica, Modelo de avaliação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar que a avaliação diagnóstica exerce a função de investigação do professor em relação à aprendizagem do aluno, para identificar o que o educando já conhece sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Sendo a mesma necessária para melhor avaliar os alunos da educação básica.

Para melhor compreendê-la foi necessário um embasamento teórico a partir das fontes bibliográficas visando à compreensão da avaliação diagnóstica, bem como seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto é preciso é preciso um conhecimento amplo sobre o conceito de avaliação, ou melhor, direcionar o entendimento para uma prática de avaliação preocupada não com o controle quantitativo da aprendizagem, mas com a aprendizagem na forma de construir o conhecimento ativo e participativo, através da proposta da avaliação diagnóstica como instrumento importante para o avanço da aprendizagem escolar.

[118]Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, pós graduada em Gestão Escolar pelas Faculdade Integradas de Patos. Professora efetiva do Município do Crato, atuando na educação infantil, nas séries do Infantil I e infantil II , na Creche Nossa Senhora de Fátima;

[119]Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, pós graduada em Gestão Educacional pelas Faculdade Integradas de Patos. Professora efetiva do Município do Crato, atuando na educação infantil, nas séries do Infantil I e infantil II, na Creche Nossa Senhora de Fátima e membro do conselho municipal de educação.

## 2 METODOLOGIA

Foi realizada a princípio uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Cervo (2007) “onde se busca conhecer e analisar as contribuições culturais e ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”.

Primeiramente buscou-se conceituar avaliação, tendo como base os conceitos dos autores citados; em seguida foi feita uma abordagem sobre o modelo de uma avaliação diagnóstica, a qual mostra uma maneira de avanço na prática escolar para acompanhamento do desenvolvimento na aprendizagem do aluno, posteriormente foi mostrada que o processo de verificação ainda é utilizado no sistema escolar com a característica de verificar a aprendizagem do aluno com o intuito de rotular o mesmo.

Destacamos as características de dois modelos de avaliação, mostrando que a diagnostica é um processo contínuo para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e a classificatória não contribui em nenhum avanço para o processo contínuo de aprendizagem do mesmo.

A abordagem teórica é finalizada mostrando que são utilizadas instrumentos de avaliação no sistema escolar, com a finalidade de atribuir notas e conceitos para os alunos.

## 3 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO

Sabendo da importância que a avaliação possui para o sistema de ensino, é difícil desvincular o processo avaliativo de toda prática educativa. Percebe-se que o ato de avaliar é amplo e não se limita ao um único objetivo, vai além da medida da ação avaliada proporcionando uma tomada de decisão.

Nesta perspectiva Romão (2008) afirma que, a avaliação nesse processo de ensino e aprendizagem permite a investigação e a investigação sobre a ação do aluno e do educador, incentivando-o para transformação do conhecimento, através do conteúdo mostrado em sala de aula. “Avaliação da aprendizagem é o procedimento que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, afim de caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados. Ainda que relativizando a diferença entre ele” (ROMÃO, 2008, p. 80).

Diante disso, Hoffman (2005, p.01) afirma que “avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e interesse”. Nesse sentido o professor precisa estar envolvido num sentimento de compromisso em relação com o aluno que está sendo orientado no processo contínuo de avaliação.

> As transformações de avaliação são multidimensionais, uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro, o que sabemos o que sentimos o que conhecemos dessa pessoa e a relação que nós temos com ela. (HOLFFMAN, 2005, p.01)

A avaliação escolar, portanto, é essencial quando transforma o conhecimento do aluno através dos conteúdos aplicados pelo professor, adquirindo uma aprendizagem satisfatória. Acordo com Luckesi (1996, p. 05) "avaliar é um ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-lo para reproduzir o melhor resultado possível".

Desse modo a avaliação no processo de ensino e aprendizagem terá que promover condutas e modelos diferentes na forma de avaliar, garantindo espaço para uma tomada de decisão favorável, nos resultados da ação avaliativa, dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar.

> Avaliação pode ser caracterizada de uma forma de ajuizamento da qualidade do abjeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo. Para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula quea avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 1996, p. 33).

Outro ponto a ser destacado na avaliação é com relação ao crescimento intelectual do aluno. Vasconcellos (2006) afirma que é necessário auxiliar o educando e buscar o que é fundamental para seu desenvolvimento, superando seus limites e suas falhas com o intuito de desenvolver a aprendizagem. O mesmo comenta: "em qualquer situação de vida a questão básica da avaliação é o que estou avaliando, no sentido escolar ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino aprendizagem" (VASCONCELLOS, 2006).

Diante dessa colocação, é importante a percepção de uma avaliação transformadora gerando mudanças significativas no contexto escolar. Para tanto, a avaliação deverá ser aplicada como um instrumento de diagnóstico, facilitando a aprendizagem construindo assim o conhecimento do aluno.

## 3 O MODELO DE UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Esse modelo consiste amplamente em deixar para trás o modelo atualmente usado nas escolas quem tem preocupação somente em classificar e, então, aprovar ou não os alunos.

Precisamos buscar antes de tudo isso, nos resultados e avaliações, uma forma de diagnóstico de cada estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, para que assim, antes de avaliar cada um deles, busque-se juntamente ao discente, uma maneira de avanço nesse estágio de aprendizado quando o mesmo for considerado insatisfatório, para a partir desse estágio acompanhar seu desenvolvimento na aprendizagem.

Sendo assim o processo avaliativo poderia favorecer ao aluno o desenvolvimento do senso crítico, proporcionando uma relação conjunta entre professor e aluno, com subsidio para o aproveitamento do progresso na sua formação educacional. Assim, poderíamos proporcionar o aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias, e que seu desenvolvimento de habilidades necessárias, e que seu conhecimento fosse além de assimilação de conteúdos, permitindo a sua realização como individuo crítico frente a sua realidade individual e social.

> [...] Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra o aluno e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (LUCKESI, 1996, p. 81).

Podemos perceber que o processo de avaliação não é tão simples, será necessário uma profunda compreensão da mesma para a sua realização, partindo de uma concepção pedagógica, e assim sendo não considerá-la como um único fator que determina a aprovação ou reprovação. Dessa forma pode-se perceber que a avaliação diagnóstica se torna uma das ferramentas articuladoras do princípio da avaliação que são: a função de avaliar resultados obtidos e a utilização de instrumentos de avaliação.

> Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica [...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação como uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 1996, p.82).

Geralmente a avaliação diagnóstica é aplicada no início do ano letivo, com a finalidade de detectar habilidades dos alunos para o desenvolvimento das atividades que serão propostas. É o chamado diagnóstico inicial, ou sondagem das aprendizagens, uma das atividades mais importantes no diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto Luckesi (1996, p.44) afirma: “que o professor precisa reorientar os alunos, através do diagnóstico, da coleta de dados, para dar retorno da aprendizagem ao aluno”.

Avaliação diagnóstica sendo direcionada com o propósito de ultrapassar a forma autoritária, de maneira alguma quer diminuir a forma rígida da prática avaliativa pois esse modelo de avaliação prática com rigor no processo de avaliação garantiria ao professor uma forma mais objetiva de tomar uma decisão no ato da aplicação dessa avaliação. O bom diagnóstico não tem por objetivo contabilizar os erros ou classificar (e rotular) os alunos. Ou seja, não é uma prova, no sentido tradicional, o que está em jogo é compreender as principais necessidades do aluno para assim melhor orientar. “Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação” (LUCKESI, 1996, p.44).

> Com a função classificatória, avaliação constituída num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função de diagnosticar, ao contrário ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para competência e etc. (LUCKESI, 1996, p. 35).

Desse modo para que a avaliação seja diagnóstica, será necessário que o professor compreenda e realize-a como instrumento de auxílio na aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva a avaliação integra o processo ensino-aprendizagem e atualmente adquiriu espaço amplo no processo de ensino. Então precisa de preparo técnico e capacidade de observação dos professores. Geralmente o educador faz o diagnóstico dos pontos fracos e fortes do aluno, na área de conhecimento em que se desenvolverá o processo de aprendizagem.

## 4 PROCESSO DE VERIFICAÇÃO

Luckesi (1996) afirma que nas instituição escolares brasileiras, trabalha-se com a forma de verificar o que o educando aprendeu naquele momento, assim o professor rotula o seu aluno como ruim ou bom no desempenho escolar, quando este apresenta maior número de erros é reprovado, ou maior número de acertos é aprovado.

Sendo assim, entende-se que as respostas erradas são sinônimos de não-aprendizagem, e as corretas, sinônimos de aprendizagem satisfatórias.

> O processo de verificar de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que delimitam o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no processo abstrato, isto é, no momento em que chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 1996, p. 92).

Nessa perspectiva Romão (2008) afirma que, além da avaliação diagnóstica ser praticada habitualmente, para orientar o educando sobre as mudanças que surgem no desenvolver do processo de aprendizagem, é importante que no fim de uma unidade de ensino o professor ou organizador do currículo, use a verificação para saber o nível que os seus alunos alcançaram. Por isso, não é qualquer atividade que serve para a realização de um bom diagnóstico. A observação, a reflexão e a ação devem se dar de forma simultânea. “A avaliação ao final de uma unidade didática constitui-se numa espécie de terminalidade parcial’’ (ROMÃO, 2008, p. 82).

> Além da avaliação diagnóstica permanente, para alertar o aluno sobre mudanças de rumos e estratégias, no decorrer do próprio processo de aprendizagem, é conveniente, sempre ao final de uma determinada unidade – qualquer que seja a concepção que tenha presidido a organização curricular -, a verificação do nível alcançado pelos alunos nela (ROMÃO, 2008, p.81).

Desse modo a verificação da aprendizagem do aluno, se faz necessária no sentido de acompanhar o desenvolvimento do mesmo nos conteúdos trabalhados na sala de aula. É preciso

fazer a análise de suas produções, anotando suas impressões sobre como o aluno s resolveu. Com as produções em mãos, é possível analisar o que cada um sabe e como representa isso no papel.

## 5 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA X AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

A prática da avaliação classificatória, segundo Luckesi (1996) não consegue modificar em nada no que diz respeito à transformação da aprendizagem do aluno. Sendo assim para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser um instrumento de diálogo e avanço para compreensão do conhecimento que se encontra o educando. Com isso, para se trabalhar com o processo avaliativo, não precisamos mudar os nossos métodos e sim nossa postura, ou seja, ao invés de aplicar o exame, deveríamos avaliar a aprendizagem dos alunos. Se ninguém conhece um conteúdo, é claro que ele tem de ser trabalhado de forma prioritária. Se a maioria já resolve bem determinadas questões, a chave é pensar em formas de dar mais atenção aos que estão um passo atrás. É preciso planejar aulas com base nas reais necessidades de aprendizagem.

Desta forma, não é o instrumento que caracteriza o ato de examinar ou o ato de avaliar, mas sim a postura do professor no momento de aplicar um exame. “todos os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem são úteis para a prática da avaliação, caso os dados obtidos sejam lidos sob a ótica do diagnóstico e não sob a ótica da classificação” (LUCKESI, 1996, p.34).

> Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 1996, p.35).

Na avaliação diagnóstica conforme afirma Luckesi (1996), o objeto avaliado é mais satisfatório quando consegue se aproximar do ideal estabelecido, como estágio de um processo avaliativo, para o crescimento intelectual de aprendizagem. Ao contrário da avaliação classificatória que tem a função de classificar, uma vez que não se encaminha para uma tomada de decisão, e não tem nenhum avanço em busca de uma aprendizagem satisfatória. Com isso, na prática escolar a decisão que se tem tomado sobre o aluno, é classifica-lo num determinado estágio de aprendizagem rotulando como bom ou ruim. Nesse contexto Vasconcelos(2006) afirma:

> Do ponto de vista estritamente pedagógico, ela provoca a não-aprendizagem, por que o (a) aluno (a) fica mais preocupado (a) em tirar nota, do que em aprender. Então, muitas vezes os professores criticam isso, sobretudo nas séries mais avançadas, mas eles não se dão conta de que o (a) aluno (a) não nasce assim. Nas séries iniciais, adorava vir para a escola, nem pensava em nota. Agora, a própria escola ensinou que era necessário tirar nota. Quando chegam as séries maiores o aluno já está condicionado que esta prática de avaliação tem efeito muito perverso em todos os campos (VASCONCELOS, 2006, p.12.).

Nessa perspectiva Damis (2001), afirma que a aprendizagem é entendida como um processo de ensino, então a avaliação integra esse processo. Deste modo a avaliação está ligada com a organização do trabalho pedagógico, se transformando em um dos elementos que constituem o processo de ensino fragmentado, se tornando um poderoso instrumento nas mãos do educador no momento da prática avaliativa, com a finalidade de selecionar, classificar e rotular o aluno em capaz e incapaz.

Diante disso, a avaliação assume seu papel relevante fortalecendo as relações de autoritarismo dentro da sala de aula, praticado pelos professores, utilizando este modelo de avaliação com o intuito de selecionar e classificar o aluno.

> As práticas avaliativas no âmbito de um projeto político pedagógico da escola voltado para a emancipação humana assumem o seu verdadeiro papel de instrumento diagnóstico para o crescimento. Nesse sentido elas contribuirão para a redução das taxas de evasão e repetências nas escolas (DAMIS, 2001, p. 168).

Nesse sentido os professores precisam refletir sobre os aspectos que envolvem a avaliação, buscando uma prática avaliativa que esteja relacionada com o contexto social do educando possibilitando uma formação integral do mesmo. Por isso se fará necessário o planejamento prévio das atividades a serem realizadas em sala, que devem ser sempre avaliadas pelo professor se tais práticas estão alcançando seus objetivos. O educador deve compreender que o uso de diversos recursos pode melhorar sua prática.

## 6 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Lusckesi (1996) afirma que os professores utilizam provas e testes como instrumento para avaliar o aluno. Sendo assim esses instrumentos são aplicados no cotidiano escolar, para que os alunos mostrem suas opiniões com os conteúdos e acompreensão do mesmo.

> Para tanto, formulam provas e testes, ou outro mecanismo qualquer que possa ser utilizado como instrumento por meio do qual o professor solicita dos alunos e manifestação de condutas esperadas, através do qual os alunos possam expressar seus sentimentos, compreensão de conteúdos, hábitos e habilidades ensinados (LUCKESI, ano, p. 67).

Sendo assim, depois de construídos esses instrumentos de avaliação, eles são aplicados aos educandos como o intuito que estes respondam o que lhes foi solicitado, após o recebimento das respostas, os educadores fazem a correção atribuindo uma nota ou conceito que corresponde ao estágio de aprendizagem manifestada pelo aluno. “Essa qualificação, boa ou ruim, é registrada em caderneta, tendo em vista somar-se às outras qualificações de outras unidades de ensino e, assim compor o histórico da vida escolar” (LUCKESI, ano, p. 68).

Neste contexto Hoffman (2005) afirma que atualmente em várias instituições de ensino, por mais que exista um instrumento de avaliação mais avançado, os educadores acabam sendo abrigados a modificar todos os seus conceitos em nota.

> Algumas práticas vigentes nas escolas ainda são camisas-de-força para os professores. Por que se gasta tanta energia em formulas, receitas, registros e regimentos de avaliação, enquanto podem estar se investindo nos professores, na melhoria dessa aprendizagem desenvolvendo estudos no sentido de avaliar para promover (HOFFMAN, 2005 p.02).

Nesse sentido é necessário que esses instrumentos e várias metodologias da prática avaliativa, sejam questionados para saber se eles agem beneficiando o aluno, e se estão centrados numa aprendizagem significativa para o educando.

Desse modo Vasconcelos (2006) afirma: que se podem usar vários instrumentos que não sejam a prova no processo de avaliação. Nesse sentido inclui pesquisa, diálogo e os relatórios, onde o educador possa perceber o nível de aprendizagem do aluno mudando sua metodologia. “Não tem sentido o professor passar o fim de semana inteiro corrigindo provas e atribuindo notas e na segunda-feira entregar o boleto na secretaria, ir para a sala de aula como se nada tivesse acontecido, bimestre novo, vida nova” (VASCONCELOS, 2006, p.15).

A escola deve se integrar no processo de mudança para que os professores possam também mudar a sua prática, utilizando o instrumento certo no momento da avaliação. Segundo as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, o respeito ao estudante e a seus tempos mentais, sociemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um campo de discussão muito amplo, sendo assim é importante que o educador conheça o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra em cada etapa do processo de ensino.

Os educadores precisam comparar as informações com as competências e habilidades relevantes, a serem desenvolvidas em relação aos conteúdos na sala de aula, e então, tomar as decisões necessárias para que o educando consiga atingir os resultados que são esperados.

Após a pesquisa sobre o tema, foi tomado conhecimento que a avaliação diagnóstica, deverá necessariamente contribuir para o desenvolvimento do aluno, não se estipulando como instrumento

para formalizar notas classificatórias, mas sim, contribuindo com o educador, para que através da observação o mesmo tenha capacidade de interferir na aprendizagem do aluno.

Através, deste modelo de avaliação que vem sendo mostrada ao longo desse assunto, é fundamental que os educadores percebam que os alunos estão construindo seus conhecimentos, visto que a avaliação se torna um trabalho com o propósito diagnóstico, direcionando o ensino e proporcionando condições favoráveis ao desenvolvimento educacional do mesmo.

Espera-se que a prática pedagógica do professor promova uma orientação, reflexão e incorpore uma concepção de diagnóstico centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, com a finalidade de garantir que o aluno tenha capacidade de construir seu próprio conhecimento.

A importância da avaliação diagnóstica neste contexto está presente no seu caráter de inclusão e democracia, onde os conhecimentos prévios o educando se encaminhem para um diálogo constante entre professor e aluno, ambos estabelecendo uma relação de entendimento mútuo na situação de aprendizagem. Além disso, o processo favorece ao desenvolvimento crítico do aluno.

Por fim, a avaliação diagnóstica só será aplicada se o educador juntamente com a instituição escolar e o sistema educacional repensarem, e comprometerem-se, de adotar este modelo de avaliação nas suas práticas avaliativas. Sendo o instrumento da avaliação diagnóstica um dos melhores conceitos, para introduzir uma nova perspectiva de avaliação na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

DAMIS, Olga Teixeira, In Veiga, I.P.A(Org.) Planejamento escolar: expressão técnico político de sociedade.**Didática: o ensino e suas relações**. 6ª.Campinas, São Paulo. Papirus, 2001.

Entrevista para a revista lastro. Publicada em 2006. Disponível em: http//.www.celsovasconcelos.com.br. Acesso em: 06 fev. 2016.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**. Disponível em: http//www.dn.senai.br/competência/src.14 fev.2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. 2005 Disponível em: http//www.luckesi.com.br. Acesso em: 06 fev.2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos.**Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 4ª ed. São Paulo. Cortez, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. **A avaliação diagnóstica: desafios e perspectivas**. 7ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

ArlaneMarkely dos Santos Freire[120]

**RESUMO**: Este presente artigo é resultado do estudo realizado durante a conclusão do curso de pós graduação em gestão educacional. Seu objetivo é abordar acerca da importância do planejamento participativo como ação transformadora, tendo seu olhar crítico no se refere ao planejamento escolar. Veremos incialmente o conceito de planejamento e sua relevância, bem como citaremos as etapas do planejamento participativo e o papel da gestão escolar no mesmo. Em suma serão discutidos os passos para que o planejamento de fato ocasione mudanças no ambiente escolar e a importância da participação da comunidade neste processo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Planejamento. Participação. Gestão Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo acadêmico busca discorrer acerca da importância da gestão participativa na escola como ação transformadora. A gestão escolar que engloba as dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas, necessita que tais dimensões estejam integradas para cumprir sua função de facilitar o acesso ao conhecimento. O estado que funciona num campo de forças políticas, sociais e ações coletivas, exercerá grande influência na educação. Neste trabalho iremos abordar de forma mais especifica sobre a importância do planejamento na gestão escolar.

A gestão escolar democrática acontecerá de fato com a participação plena de toda a comunidade compromissada, englobando assim a comunidade interna e externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente. Para tanto se faz necessário o fortalecimento de ações que envolvam o diálogo e a participação. Permitindo assim o confronto entre as políticas públicas propostas e as práticas gestoras consolidadas. Para tanto se faz necessário o planejamento das ações e atividades que a escola deverá desempenhar ao longo do ano.

Em nível macro o trabalho visa mostrar a importância do planejamento democrático e participativo e mais especificamente busca analisar a atuação da gestão nas dimensões administrativas, técnico e pedagógica; compreender a importância do papel do gestor escolar e a estrutura da organização escolar atual e ressaltar a importância do planejamento na gestão.

[120]Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, pós graduada em Gestão Educacional pelas Faculdade Integradas de Patos. Professora efetiva do Município do Crato, atuando na educação infantil, nas séries do Infantil I e infantil II, na Creche Nossa Senhora de Fátima e membro do conselho municipal de educação.

Foi desenvolvido compreendendo que o planejamento é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão. Como também uma articulação da atitude escolar e da problemática do texto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar tem como objetivo formar integralmente o aluno, através da ação conjunta com todos os elementos envolvidos, educando-os para a responsabilidade, a crítica, a mudança, o conflito, a criatividade e todos os demais aspectos que caracterizam a ação do homem no mundo moderno.

## 2 METODOLOGIA

Na realização do presente estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Cervo (2007, p. 60) “busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais e ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”. Bem como analítica desenvolvida na concepção de que a maior importância do planejamento está na forma de pensar, decidir e agir coletivamente.

A decisão a respeito dos trabalhos escolares, partindo da própria comunidade onde a escola está inserida, garantirá que este trabalho se realize de forma mais realista, objetiva e adequada aos interesses e necessidades da clientela e da própria comunidade.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 CONCEITUANDO PLANEJAMENTO

É notório o fato do planejamento ser uma necessidade constante em todas as áreas do conhecimento. Cada vez mais, a atitude de planejar ganha importância e torna-se mais necessária. Afinal planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições nela existentes, sendo assim uma atividade tipicamente humana. Segundo Padilha (2001),

> [...] Planejar, em sentido amplo, é um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem planeja (PADILHA, 2001, p.63).

A tarefa de planejar exige sistematização e envolve múltiplos aspectos, é preciso se levar e consideração o que se pretende realizar, de que formar se irá fazer e qual o objetivo a ser alcançado. Na área da educação e do ensino há vários níveis de planejamento, como o planejamento do sistema

educacional, das atividades de uma escola, do currículo e o planejamento didático que envolve planejamento de curso, de unidade didática e de aula.

> Fazer planos sem um processo de planejamento é tecer uma rede em que só há os nós e nada que os ligue entre si. Ter um processo de planejamento sem planos é correr o risco de que a rede se desmanche por falta de pontos de ligação dos fios. (GANDIN,1991, p 32).

Convém citar que o planejamento escolar, por ter um caráter político pedagógico, ele passa por todo um processo democrático que inclui tomada de decisões, tendo sempre como enfoque o educacional. Devendo fundamentar sua prática na crença de que o melhor para as pessoas é aquilo que essas mesmas pessoas decidiram em grupo, é se ter o planejamento como uma forma que nos levar a pensar. Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, pois é no planejamento que devemos ter mente qual é a ação que desejamos que seja concretizada.

## 3.2 RELEVÂNCIA DO PLANEJAMENTO

Como um processo político planejamento exige de seus integrantes uma posição individual e social diante da situação problema a ser estudada e resolvida. Seu aspecto fundamental está centrado no contínuo propósito coletivo. Embora seja um trabalho desafiante e interessante, o planejamento participativo encontra em sua efetivação, uma série de dificuldades. A desconfiança natural da própria comunidade escolar em relação a preocupação com o crescer do outro, do todo.

O processo participativo tem vantagens, sendo um processo de maiorias decidindo, executando e avaliando, assume por isso mesmo uma imagem de credibilidade. A união de todos para um fim comum conta com todo o processo de uma força de atuação muito grande, ampliando horizontes de decisões, a divisão do trabalho e as responsabilidades. A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) afirma que “os sistemas de ensino definirão formas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O processo educativo nesse bojo passa a ser eminentemente político, criativo crítico e preocupado em transmitir conhecimentos integrados e inferidos a partir da realidade individual e social de cada educando e da comunidade em que vive. Não se pode conceber a efetivação do planejamento participativo das atividades escolares sem a participação da comunidade, pois só com a participação haverá um verdadeiro trabalho integrado.

Toda a comunidade decidindo, atuando, garantirá em grande parte a realização de atividades que favoreceram o crescimento da escola, inclusive junto aos órgãos governamentais, diminuindo o risco de descontinuidade administrativa decorrente do próprio sistema.

Uma grande vantagem do planejamento participativo reside na ação dialógica que o caracteriza. A ação participativa não se restringe mais a dados quantitativos, partindo da realidade, busca dados qualitativos para o seu programa, lançando assim sementes para um verdadeiro processo de mudança social.

## 3.3 ETAPAS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A primeira coisa que nos vem a mente quando pensamos qual a finalidade do planejamento é a eficiência, que é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. O planejamento ajuda a alcançar a eficiência, mas esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação. Para tanto planejar requer que todo um processo acontecerá e isto se dará por meio de fases.

Quando falamos em planejamento participativo entendemos que ele só acontece por meio da participação de todos que compõem a escola, o que vai além dos muros da instituição, ou seja, não citamos apenas o corpo discente e docente, mas também os pais, a própria comunidade onde a escola está situada e até mesmo a sociedade civil no geral. É notável que as instituições almejem oferecer aos seus educandos um ensino de qualidade, porém a construção do conhecimento não acontece apenas por meio do repasse de teorias, até porque não deve-se ser a sala de aula um espaço apenas para se ouvir mas principalmente para de debater. As relações entre a gestão e a comunidade escolar devem levar em conta a democracia.

> Entendo, pois que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possiblidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 2001, p. 25).

Para que haja de fato uma transformação no ambiente escolar é necessário o trabalho em equipe. O ponto de partida inicial é a definição de um objetivo em comum, com base no princípio de que na escola tudo está relacionado ao pedagógico. É necessário que todos voltem seu olhar e atenção para tudo o que acontece na instituição e se tornem responsáveis pelos resultados, e ao citarmos isso não se trata apenas das avaliações externas, mas também do próprio ambiente que deve contribuir para bom êxito de todas as ações.

Para tanto, é necessário que as ações administrativas estejam a favor da aprendizagem e se tenham um olhar mais presente no que se refere as questões extras classes. Será interessante que a gestão ela possa reserva um horário para sentar com calma com toda a equipe que a compõe, no caso direção e coordenação pedagógica, bem como organizar momentos com os demais que fazem parte da escola. As reuniões periódicas são a maneira mais profissional de consolidar o trabalho entre todos. É essencial organizar a rotina da escola, e isso se dará através do calendário escolar,

que onde se cronograma o que deverá se realizar durante o ano, e nele deverá ser incluso o período de avaliações, as datas de início e término dos semestres, reuniões de pais, datas comemorativas entres outras coisas. Desde do calendário a escola já deverá se preocupar com a realidade local.

Algo muito importante também é a elaboração e revisão periódica do projeto político pedagógico (PPP), esse documento traz os objetivos da instituição, quais as metas a serem alcançadas, os princípios filosóficos da escola, além de esclarecer qual o papel de cada um na instituição. E muito importante será para a construção do mesmo que haja uma pesquisa prévia, que deve ter caráter diagnóstico em relação a realidade da escola

Ressaltamos que o desempenho da escola deverá ser acompanhado de perto pelo conselho escolar, que é um colegiado formador por pessoas que representam os professores, os pais, funcionários, alunos e membros da comunidade. Tendo como objetivo contribuir na gestão administrativa, financeira e pedagógica, este conselho possui função deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. Para melhor exemplificar cabe ao mesmo colaborar de forma mais direta nas demandas da escola e manter uma boa relação e comunicação com todos os segmentos. Estes representantes devem se reunir com regularidade, em horário adequado para todos e tudo que for debatido e decidido deverá ser registrado. O conselho é que de forma mais direta irá contribuir na revisão periódica do PPP. Não esquecendo que na escola também deve se ter o regimento e estatuto, que são dois documentos importantes que tratam das regras a serem seguidas no ambiente escolar e também são elaborados em grupo.

Para cumprir suas funções a escola necessita que tudo seja organizado de forma prévia, o que deve ocorrer também com os projetos pedagógicos que se deseja realizar na instituição. E como estamos aqui discorremos acerca da importância da participação nas ações realizadas, eles são oportunos para envolver a comunidade local. Não se trata de se celebrar apenas uma data de forma isolada. É necessário que o aluno compreenda por exemplo quem foi zumbi, por que ainda temos presente em nossos dias casos de racismo e como estamos lidando com tal fato. É falar de folclore, mas também trazer para dentro da escola o reisado que tem no bairro e fazer uma relação do mesmo com aquilo que está sendo debatido.

> [...] A participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico da escola e o congraçamento participativo em colegiados diretivos escolares funcionam como balizamentos desta "utopia concreta" da gestão democrática escolar no âmbito das instituições públicas. Nesta perspectiva, as decisões centralizadas no diretor cedem lugar a um processo de resgate da efetiva função social da escola, através de um trabalho de construção coletiva entre todos os agentes da escola e destes, com a comunidade. Tal horizonte vai retirar, também, a prática do professor que chega á escola, vai á sala de aula imediatamente, desconhecendo, muitas vezes, os objetivos e apropria filosofia pedagógica da escola em que passa a trabalhar. Por outro lado, a consciência crítica é estimulada pela

> participação. O trabalho participativo não apenas descentraliza as decisões, mas também sacode o mofo da rotina e recria o sonho das pessoas a cada dia de trabalho e de implementação do Projeto Pedagógico, a verdadeira utopia da escola, enquanto agência comunitária voltada para a educação sistematizada com função social relevante. (CARNEIRO, 2014, p 38)

Espera que com esta organização dentro da escola se possa alcançar os objetivos comuns a todos, sem esquecer que é necessário que se esteja em diálogo constante com a secretária de educação, que haja de fato a articulação das famílias e a mobilização dos segmentos escolares.

## 3.4 PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PLANEJAMENTO

Preocupados com a qualidade do ensino, muitos diretores, concentram sua atenção na resolução de problemas relacionados a formação de professores, aquisição de material didático, infraestrutura, etc. Tudo isso é muito importante. Contudo, questões que não são tão facilmente mensuráveis às vezes são deixadas de lado. Alguns exemplos: O que os jovens comentam sobre o local em que estudam quando estão em casa ou com os amigos? Quais as impressões da comunidade em relação a escola? É o ambiente que contribui para a melhoria no ensino ou vice versa?

Em primeiro lugar é importante citar que o clima da escola depende não só da estrutura física, mas também das relações entre as pessoas. É necessário planejar ações para incentivara boa convivência e investir na mudança do clima. Os gestores devem confiar no trabalho dos docentes e demonstra isso em ações, mas também não pode deixar de lado sua relação com a comunidade escolar como um todo. Deve ser alguém que estimula o trabalho coletivo, seu papel não se resume a propor reformas, ele é o responsável por manter todos os espaços permanentemente vivos, operando em benefício da aprendizagem e abertos a participação da comunidade.

O planejamento terá papel fundamental nas ações e decisões cotidianas que se refletem no bom funcionamento de cada um dos espaços de aprendizagem, afinal mais do que se preocupar com a execução de projetos, o gestor deve pensar na finalidade do trabalho que realiza.

Em entrevista à revista Gestão Escolar o professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Vitor Paro, ao ser questionado de que forma o diretor pode realizar uma gestão democrática, afirma: *"Abrindo mão de trabalhar num sistema de relação vertical. Gerir não é mandar no outro. Os meios têm de ser adequados ao fim. E a finalidade da educação, para mim, é formar indivíduos e cidadãos. Ora, isso sim é um objetivo democrático. Então as maneiras eleitas para atingi-los não podem ser contraditórias a essa meta. Parece-me muito mais interessante uma escola em que as decisões e as responsabilidades estão a cargo de um coletivo e não ter apenas uma pessoa respondendo por tudo. Quando se fala na gestão da escola,*

*entende-se que ela está composta não só pela direção mas também pela coordenação pedagógica.Nos corredores da escola professores, direção e coordenação se encontram todos os dias, isto acontece de maneira rotineira, mas a boa relação entre todos também irá depender daquilo que realizam fora do horário de aula e que vai influenciar também na sala de aula. Nos referimos ao que se planeja e se realiza mediante ao que se propõem através de reuniões com o conselho escolar, com os pais, com os professores e com os representantes dos alunos".*

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ter-se em vista que um processo de ensino transformador não poderá deixar-se conduzir por objetivos que explicitem somente a simples aquisição de conhecimentos, para tal deve ser permeado por um planeamento participativo capaz de atender as expectativas da demanda intra e extra escolar.

Na definição dos objetivos, portanto, será essencial a especificação dos diferentes níveis de aprendizagem a serem atingidos: a aquisição, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e a produção de novos conhecimentos. É, ainda, importante ressaltar que, num processo educativo que se propõe transformador, os objetivos de ensino precisarão estar voltados eminentemente para a reelaboração e produção dos conhecimentos. Para tanto, deverão expressar ações, tais como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade.

Nesta ótica concluímos que compete ao profissional de educação familiarizar-se com as questões pedagógicas relativas ao planeamento participativo, no sentido de articular-se de forma crítica, recriando novas bases para sua práxis.

## REFERÊNCIAS

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; Silva, Roberto da.**Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Lei n°9.304, de 20 de Dezembro de 1996.Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.Disponível em: http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico escola. São Paulo: Cortez :Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Demerval**. Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 34.ed.revista.Campinas, SP: Autores Associados,2001.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A FORMAÇÃO DE "PROFESSORAS" NA ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE (1869-1889)

Dilza Porto Gonçalves[121]

**RESUMO:**Este texto compreende numa reflexão, a partir de discursos, sobre formação de "professoras" na Escola Normal de Porto Alegre, publicados em periódicos partidários (1869-1889). Embora tenha sido criada como escola mista, a Escola Normal foi transformada basicamente em uma instituição de formação de professoras. E, não é por acaso que se escreve no feminino "professoras", porque a maioria dos alunos eram mulheres. Como aporte documental utiliza-se periódicos: *A Reforma*, órgão do Partido Liberal e*O Conservador*, órgão do Partido Conservador.cvPara se compreender os discursos faz-se análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e, considera-se o contexto no qual foram produzidos. O trabalho está inscrito no campo científico da História Cultural e da História da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE**: História da Educação, Escola Normal, Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de pesquisa sobre como os jornais partidários noticiavam os assuntos relacionados à Escola Normal, em Porto Alegre (1869-1889). E, de como, esses discursos partidários influenciaram na construção de uma imagem/representação sobre a formação das "professoras" dessa instituição.

Para compreender como foram construídas essas representações utiliza-se do *corpus* documental composto, principalmente, pelos periódicos *A Reforma* e *O Conservador*publicados entre 1869 e 1889. A partir desse *corpus* e do referencial teórico da História Cultural e da História da Educação,desenvolve-se a seguinte problemática norteadora como os jornais de diferentes partidos políticos noticiavam os assuntos ligados à Escola Normal? E, principalmente, o que esperavam sobre a formação das "professoras"?

A pesquisa foi realizada no Museu da Comunicação Hipólito José da Costa (MUSECOM), em Porto Alegre/RS, nos periódicos *A Reforma* e *O Conservador*. Realizou-se uma leitura minuciosa para encontrar artigos, notas, editais, atos do governo relacionados com educação da mulher e escola normal. Os textos foram organizados por ordem cronológica para facilitar a análise de conteúdo, através do método elaborado por Bardin (1977). A partir dessa abordagem

[121]UFMS. Professora adjunta, coordenadora do Curso de História/Centro de Ciências Humanas/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e pesquisadora CNPQ. E-mail: dilzahistoria@gmail.com

metodológicacriam-se categorias para facilitar análise. Os textos foram agrupados nas temáticas: discussões políticas e assuntos gerais relacionados com a instrução; educação da mulher e escola normal.

Como *corpus* documental utilizado foia imprensa periódica partidáriaé preciso compreender como fazer a análise desses impressos. Neste sentido, Luca aponta que "as relações no estudo da história política, por sua vez, não poderiam dispensar a imprensa, que cotidianamente registra cada lance dos embates na arena do poder" (2005, p. 128). Nessa pesquisa, o objetivo não é a história política propriamente dita, mas uma história da educação no Rio Grande do Sul perpassando, também pelo viés político, já que,

> os jornais com seu caráter doutrinário, a defesa apaixonada de ideias e a intervenção no espaço público caracterizaram a imprensa brasileira de grande porte do século XIX, que, é bom lembrar, contava com contingente diminuto de leitores, tendo em vista as altíssimas taxas de analfabetismo. Os aspectos comerciais da atividade eram secundários diante da tarefa de interpor-se nos debates e dar publicidade às propostas, ou seja, divulgá-las e torná-las conhecidas (LUCA, 2005, p. 133).

Além da análise sobre o contexto da produção dos periódicos e preciso também compreender a instituição escolar. Desta forma, as instituições educativas têm seu próprio processo de construção de identidade. Essa construção identitária é constituída coletivamente e está inserida num contexto cultural específico das instituições escolares. Por isso, a importância de conhecer o conceito de cultura escolar,

> A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacificas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. [...] cultura escolar como conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

É preciso levar em conta que os jornais tinham um importante significado para a divulgação de ações políticas e de ideologias, seus significados iam além da simples informação. Esses cruzamentos se davam a partir da análise do objeto que é uma instituição escolar e, além disso, é uma escola pública, criada com o intuito de formar professores. A escola também serve como meio de construir uma "civilidade" tão cara aos dirigentes do Estado e aos intelectuais, desde meados do século XIX. Mas, não se pode subestimar a autonomia da escola, a sua própria cultura e a criticidade de seus professores e alunos, mas também não se pode ignorar que sua história está entrelaçada com atos relacionados à vida partidária no Rio Grande do Sul.

Compondo um breve histórico sobre a Escola Normal procura-se compreender as representações dessa instituição no imaginário porto-alegrense, nas últimas décadas do século XIX.

Tendo como marco temporal os anos de 1869 a 1889, desde a fundação da Escola até a proclamação da república quando se mudam os direcionamentos para a instrução pública.

A Escola Normal foi criada na província do Rio Grande de São Pedro somente em 1869. Porém, as primeiras escolas normais do Brasil são as de Niterói e de São Paulo, a primeira data de 1835 e a segunda, de 1846. Embora coubesse às Assembleias provinciais legislarem sobre a criação de escolas normais e já tivessem sido criadas duas escolas normais no país, na província havia preocupação com a formação de professores, mas efetivamente nada tinha sido feito. Segundo Tambara, as autoridades educacionais gaúchas "identificavam na instalação de uma escola normal a possibilidade de melhorar a condição do ensino primário no Rio Grande do Sul" (2008, p.14). Mas, na prática não agiam.

Após longas discussões em 1860 elabora-se o projeto para constituição da Escola Normal, porém somente em abril de 1869, foi oficialmente criada. Segundo Schneider, assumiu o cargo de inspetor geral da Instrução Pública, o conservador, Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt. Em 14 de agosto de 1868, começou a elaborar os novos regulamentos, a pedido do presidente da Província, membro do Partido Conservador Antonio da Costa Pinto e Silva. O Regulamento do Curso dos Estudos Normais deveria ser aprovado pela Assembleia Provincial e "determinava que em seu artigo 1º que haveria uma Escola Normal anexa ao Liceu, na qual se prepararam os professores de ambos os sexos para instrução primária" (SCHNEIDER, 1993, p. 233-234). Desta forma, "a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi instituída a 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, baixado pelo Presidente da Província, Sr. Antonio da Costa Pinto e Silva [...]. O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos" (Revista IE, 1969, p.17).

Para Tambara, a construção da Escola Normal marcou uma ruptura com o modelo anterior, "significou a gênese de um novo perfil do magistério rio-grandense com características bem específicas e que, lentamente, foi se consolidando" (2008, p. 15). No entanto, o autor coloca que, desde o início, a Escola Normal foi foco de conflitos, tanto de cunho político como técnico. Percebe-se isso na escolha para a direção da Escola Normal na figura do padre Joaquim Cacique de Barros, ligado ao Partido Conservador que, no momento, era representado na presidência da Província e pela maioria na Assembleia Provincial. Em 1º de maio de 1869, a escola começou a funcionar, tendo como professores Diogo Francisco Cardoso, Angelo Francisco Ther e Affonso Luiz Marques, com 12 alunos matriculados, sendo oito do sexo masculino e quatro do feminino (SCHNEIDER, 1993, p. 238).

A Escola Normal foi criada como escola mista, incialmente o número de homens matriculados era maior, mas as mulheres já começavam a ocupar espaço e, posteriormente, vai ser a feminização um caráter marcante da instituição,

> a participação da mulher no magistério aumentou, obviamente, na medida em que mais aulas femininas foram instaladas, uma vez que havia uma reserva de mercado para cada sexo em relação à docência das aulas dos respectivos sexos. Em um segundo momento, proporcionalmente, o gênero feminino passou a conquistar mais espaço quando se instalaram as aulas mistas, onde normalmente as professoras exerciam a atividade docente. Este processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher (TAMBARA, 1998, p.39).

A participação feminina nos bancos escolares foi aumentando na Escola Normal, todavia, às aulas pela manhã eram para os meninos e as da tarde para as meninas. Funcionava no prédio junto ao Liceu D. Afonso, que estava "desde 1º de maio de 1859, na parte superior do sobrado alugado dos herdeiros de Julio Grazina, localizado na esquina da Rua da Ladeira com a Rua da Ponte, com entrada pela Rua da Ponte" (SCHNEIDER, 1993, p.200).

A partir de 1872, a Escola Normal foi transferida para o prédio construído para o Ateneu Rio-Grandense, localizado na Rua da Igreja com a Rua de Bragança. Este se encontrava inacabado, mas dava para abrigar o externato das aulas de instrução secundária, a Escola Normal (para ambos os sexos), a escola de primeiras letras e a Diretoria da Instrução Pública. Esse prédio, segundo Schneider, foi o primeiro construído com dinheiro dos cofres públicos para abrigar uma escola na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (SCHNEIDER, 1993, p.302-303).

É interessante refletir sobre a localização da Escola Normal. Os dois prédios citados eram numa região próxima, onde se localizava a vida administrativa da cidade, mostrando que Escola Normal sempre esteve bem próxima aos olhos do governo provincial. A partir da localização geográfica é possível observar a importância e o controle que se dava à Escola Normal desde sua origem. O controle sobre a Escola parece evidente também na normatização das matrículas, tal como mostra o Regulamento do Curso de Estudos Normais (1869):

> Apresentação de um requerimento dirigido ao Inspetor-Geral, declarando nome, estado, filiação, idade, residência e naturalidade, anexando os seguintes documentos:
> 1- Certidão de batismo ou justificação pelo juízo competente, provando ter nunca menos de 16 anos de idade;
> 2- Atestado médico provando haver sido vacinado ou ter tido bexiga, e não padecer de enfermidade ou vício de conformação que tornasse o candidato impróprio para o ensino;
> 3- Atestado do pároco respectivo, provando a conduta moral e religiosa;
> 4- Atestado de mestre ou diretor de algum colégio que tivesse frequentado, provando sua habilitação nas matérias primárias, que constituíam o ensino de 1º e 2º graus;
> 5- Atestado da autoridade policial do distrito provando ter tido sempre bom procedimento civil (SCHNEIDER, 1993, p. 234-235).

Identifica-se através desse regulamento que não era fácil conseguir uma vaga na Escola. Pois, era condição para a matrícula ter documentos fornecidos pela Igreja Católica, como a certidão de batismo e o atestado do pároco, ou seja, havia um controle do Estado e da Igreja sobre quem tinha o direito a frequentar a Escola. Essa ligação entre a Escola e a Igreja era motivo de crítica da oposição liberal. Através do jornal *A Reforma*, os liberais faziam ataques ao diretor da Escola Normal que, além de Conservador, era padre. Os liberais também questionavam a influência da Igreja, pois os professores particulares precisavam de atestado de moralidade fornecido pelo pároco de sua comunidade e, além disso,seensinava história da Igreja nas escolas públicas, inclusive na Escola Normal.

Sobre a interferência da Igreja na Escola Normal, o articulista do jornal *A Reforma*[122] escreveu artigo ironizando a posição de diretor da Escola Normal ocupada pelo Padre Cacique e implantação de disciplina sobre a História da Igreja. Desta forma, segundo o articulista do jornal, os professores públicos não iriam mais errar o Pai Nosso e o Salve Rainha. Reportava-se ao episódio em que dois professores, durante evento presenciado pelo diretor da Instrução Pública, José Bernardino Bittencourt, teriam errado as referidas orações e que teriam sido repreendidos pelo diretor.

Não se pode esquecer que o Brasil vivia nesse período sob o regime de padroado, quando Igreja e Estado estavam muito ligados e os padres recebiam salários do governo imperial para prestarem alguns serviços.

Não eram somente as condições impostas pelo regulamento que impediam o acesso a Escola Normal, pois mesmo esta sendo uma escola pública a matricula não era gratuita. No entanto, os órfãos e filhos de professores poderiam cursar a Escola Normal gratuitamente, desde que tivessem a autorização do Inspetor-Geral da Instrução Pública. No ano de 1870, cinco órfãs que moravam no Colégio Santa Teresa, fundado e mantido pelo Padre Cacique, frequentaram o primeiro ano da Escola Normal e foram aprovadas plenamente. Nos anos que se seguiram, outras moças órfãs também frequentaram e concluíram os estudos normais na escola (SCHNEIDER, 1993, p. 246). Nas palavras de Werle, a criação da Escola Normal "favorecia a integração na sociedade de mulheres abandonadas na infância, que conquistavam um espaço de participação social e cujo compromisso estava diretamente relacionado às atividades de formação e à retribuição dos benefícios recebidos" (2005, p. 613).

[122] Artigo publicado em A Reforma em 26/06/1869.

No entanto, a criação da Escola Normal não sanou os problemas com a instrução pública, pois ainda notava-se o déficit da instrução pública na província. Com esta justificativa, em "1871, o Curso foi acrescido de um ano, adicionando-se ao currículo o estudo dos Princípios Elementares das Ciências Físicas e Naturais" (IE – Revista, 1969, p. 17). O curso normal passou de dois para três anos. Ainda "pela lei 771, de 4 de maio de 1871, foi mandado instalar, junto à Escola Normal, uma escola primária masculina para a prática de ensino (art. 19). Nesse caso, as alunas frequentariam de manhã e os alunos à tarde (art. 31)" (GIOLO, 2006, p.486). Para Schneider essa lei não estabeleceu uma escola primária para as meninas (1993, p. 293). A responsável pela escola prática, de 1873 até 1877, passou a ser uma das pupilas do Padre Cacique, Josephina Thereza de Barros.

As discussões políticas entre liberais e conservadores, usando a instrução pública e a Escola Normal, foram constantes. Esses debates repercutiam nas ações da presidência da província e na aprovação de projetos na Assembleia Provincial. Mas a Escola Normal, de alguma forma, já começava a cumprir seu papel desde que fora criada. Os 20 alunos (4 homens e 16 mulheres) que concluíram o curso em 1872, 15 deles passaram a ocupar cadeiras na instrução primária (SCHNEIDER, 1993, p. 305-306).

A cada ano crescia a matrícula de meninas na Escola Normal. Este fato provocou algumas resistências, inclusive nos conteúdos trabalhados na escola. O próprio Padre Cacique, embora diretor da Escola Normal e do Colégio Santa Teresa, acreditava na inferioridade cognitiva de suas alunas.

> Enquanto diretor, Pe. Cacique, em muitos momentos, apresentou resistência a tais reformas, tendo em vista a percepção das possibilidades intelectuais das mulheres que a freqüentavam. A "natureza" das alunas requeria, na visão do diretor, um trabalho menos árduo para que lhes fosse possível concluir o curso, em cujos objetivos incluía-se a formação para o lar. Portanto, o diretor da Escola Normal, embora aceitasse mulheres em maioria, representava-as publicamente como cognitivamente inferiores, sem condições para acompanhar um currículo mais variado e longo (WERLE, 2005, p. 613-614).

Além de acreditarem na inferioridade intelectual das mulheres, os dirigentes da Escola Normal, determinavam as regras de funcionamento que seguiam os padrões de separação de gêneros que vigorava na educação da época. Em 1873, o Dr. Fausto de Freitas e Castro estipulou que os meninos entrariam na escola pela porta principal e as meninas pela porta lateral (SCHNEIDER, 1993, p. 315).

Com o decorrer do tempo e a consolidação da Escola o diploma de normalistacomeçouagarantiro emprego na instrução primária. Mas, para ocupar uma cadeira de professor na Escola Normal, era exigido um concurso público e, em alguns momentos, teses foram

defendidas nesses concursos. A direção da Escola era muito disputada, chegando a ser algumas vezes ocupada pelo inspetor-geral da instrução pública.

Em 1880, a Escola Normal sofreu nova reforma, "o curso de estudos normais ficou dividido em duas partes: preparatório e normal" (GIOLO, 2006, p. 487). Essa parecia uma alternativa para melhor preparar os alunos, já que muitos chegavam à escola mal sabendo ler e escrever.

Segundo Corsetti (2007), ao longo do século XIX, as tentativas de implantação do ensino primário e da Escola Normal pouco alteraram o quadro educacional na Província de São Pedro.

Em vista da situação da Instrução Pública, Henrique D'Avila resolveu dar uma nova organização à Escola Normal, conforme a Lei 1259, de 21 de junho de 1880. Por essa mesma lei, criou na Escola Normal uma aula em Língua Alemã, para que os alunos pudessem trabalhar nas zonas de colonização alemã (SCHNEIDER, 1993, p. 375).

Mesmo não tendo resolvido os problemas da instrução pública, os discursos dos dirigentes enfatizavam sucesso da Escola Normal, o que também refletiaem problemas políticos. Para Giolo, "junto à escola normal aglomerou-se a elite educacional de Porto Alegre (e da província). Sua autoridade e independência eram tais que projetavam sombra sobre a Diretoria-Geral da Instrução Pública" (2006, p. 487). No Ato de 4 de fevereiro de 1881, Henrique D'Avila criava um novo regulamento para a Escola Normal e nomeava o diretor, o vice-diretor, os lentes e professores, os quais tinham participação política importante nos últimos anos da monarquia e no início da República e de alguma forma tinham reconhecimento público. Por exemplo, Adriano Nunes Ribeiro, atuou no Partido Liberal e foi redator do jornal *A Reforma*; Demétrio Ribeiro estava presente na criação do Partido Republicano Rio Grandense e também escreveu em *A Federação*; os dois eram irmãos e ambos estiveram na direção da Escola Normal e na diretoria da Instrução Pública, em vários momentos. Outro nome importante foi Alfredo Clemente Pinto, que atuou no Partido Conservador e foi diretor da Escola Normal tanto no período monárquico quanto no republicano, pois a partir de 1889 aderiu ao PRR, pelo qual também foi deputado provincial. José Theodoro de Souza Lobo e Henrique Duplan também chegaram à direção da Instrução Pública. Muitos professores da Escola Normal foram redatores dos principais jornais partidários do período, tais como *A Reforma* e *O Conservador* analisados neste trabalho.

No entanto, não havia nenhuma mulher ocupando as cadeiras importantes na Escola Normal. Segundo Tambara, "nos cargos de ensino secundário, nos postos de inspetores de ensino, nos de diretor da Escola Normal, e nos de Direção Geral da Instrução Pública havia uma exclusividade

masculina" (1998, p. 46). A primeira mulher a dirigir a Escola Normal foi Florinda Tubino Sampaio somente em 1936.

Embora estivesse sendo construída uma imagem de "escola modelo" para a Escola Normal, esta tinha problemas de evasão e falta de estrutura física para abrigar os alunos, mas mesmo assim continuava influenciando a instrução pública na província e formando um número significativo de professores,

> Esta escola passou a influenciar o processo de transformação do perfil do professorado da Província, mormente da instrução pública. Em 1883, havia em atividade na instrução primária pública 307 professores, dos quais 175 tinham "curso de estudos da Escola Normal" e 132 não tinham o referido curso (TAMBARA, 2008, p.16).

Com o advento da República, os rumos da política a mudaram o cenário rio-grandense e, por consequência, os ideais para a educação também sofreram transformações e atingiram a Escola Normal. A educação passou a ter um caráter de construção do cidadão trabalhador,de acordo com a *ordem e o progresso* ditadas pelo Estado.

A seguir, apresentam-se trechos dos jornais mostrando como foi sendo produzida a imagem de "escola modelo" e quais "professoras" desejava-se formar na Escola Normal. Os textos analisados são de autoria dos articulistas dos periódicos em sua maioria homens e alguns eram notícias de outros países.

Num mundo masculino, como o da redação dos periódicos partidários, encontravam-se artigos referentes à educação da mulher. Transparece nesses textos a visão dos homens de um determinado grupo social sobre as mulheres, e principalmente, de como deveriam ser educadas. Embora, os jornais tivessem orientação ideológica/partidária distinta verificam-se algumas semelhanças de pensamento.

Regularmente eram publicadas notas nos periódicos sobre os exames nas escolas primárias e, também na Escola Normal. Nas listas selecionadas nas escolas primárias, por exemplo, não constava o nome de mulheres, ou seja, todos os avaliados eram do sexo masculino,

> Como era padrão no Brasil, no Rio Grande do Sul, o primeiro processo de discriminação sexual na escola era o físico-espacial. Havia aulas diferenciadas para os meninos e para as meninas. Este processo de segregação somente começou a diminuir em meados do século XIX. Neste sentido, observa-se um claro sentido machista no sistema educacional que se consubstanciou, principalmente, no maior número de escolas para os meninos e na maior frequência destes às aulas. […] Assim, a análise deste período, no Rio Grande do Sul, não comprova a ideia de que aos meninos era cerceado o acesso à escola porque deviam ajudar em casa. Pelo menos em comparação às meninas, estes eram mais estimulados a frequentá-la. É claro que aqui perpassa também um viés sexista, no sentido de atribuir mais facilmente aos meninos a capacidade de andar quilômetros até a escola, de arrojo, de intrepidez, etc. Além disso, parece nítido que havia uma ideologia que encorajava mais o menino para a instrução formal, entendendo que à menina bastava uma boa formação em prendas domésticas, o que poderia ser adquirido no recinto do lar (TAMBARA, 1998, p.37).

Mas não somente os exames que mereciam destaque nos jornais, notas sobre os concursos informavam sobre as inscrições para cada uma das vagas, revelando o número de mulheres e homens inscritos para ocuparem as vagas no magistério público. A nota em *O Conservador*, de 1886, revelou 11 vagas para cadeiras de várias localidades da Província, tendo 12 inscritos, dos quais 6 eram homens e 6 mulheres. Ou seja, havia um número crescente de mulheres se candidatando a uma vaga na instrução pública. Segundo Tambara,

> Este processo de feminização do magistério de instrução primária no Rio Grande do Sul intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério e, concomitantemente, um processo de reserva de mercado desta atividade para a mulher. Este fenômeno ocorreu, principalmente, no magistério do ensino primário, uma vez que tanto no secundário como no nível superior a predominância masculina manteve-se por longo tempo (TAMBARA, 1998, p. 39).

Aos poucos as mulheres iam conquistando espaço no magistério, com ressalvas, pois ainda estava restrito ao ensino elementar. Pois, os concursos para cadeiras na Escola Normal continuavam exclusivamente sendo ocupadas por homens.

Nem só sobre a Escola Normal tratavam os jornais, também expunham a opinião dos redatores sobre a educação e trabalho das mulheres em geral. Um exemplo interessante para análise foi o artigo sobre o *Trabalho da mulher*, publicado em *A Reforma*, em 1872, destacava vantagens do trabalho da mulher ser mais barato, mais lucrativo, mais cuidadoso e, por isso, melhor. O artigo tratava da valorização da instrução e de um início de inserção da mulher no mercado de trabalho:

> O trabalho da mulher está inteiramente regularisado na Europa, [...] é importantíssimo a parte que toma o sexo feminino nos trabalhos de toda sorte de industria [...].
> Nas fábricas de objectos de luxo e de outros que demandam paciência, gosto, delicadeza e habilidade, os seus trabalhos são mais perfeitos do que os dos homens, podendo além disso serem vendidos por mais baixo preço do que seriam no caso de emprego de outros operários.
> O salário das mulheres, sendo mais barato, permitteorganisar a producção em maior escala, [...] e augmentando o seu consumo pelo abaixamento dos preços, resulta da diminuição das despezas com esse agente productivo (Trabalho da Mulher, *A Reforma*, 07/07/1872).

Embora o articulista afirmasse que “o trabalho da mulher está inteiramente regularizado na Europa”, somente ao longo do século XX, as leis trabalhistas iriam regularizar o trabalho feminino na maioria dos países europeus. Inclusive havia uma enorme resistência para que as mulheres pudessem exercer profissões liberais, como a medicina e a advocacia.

No mesmo período, *O Conservador* também publicou artigos que incentivavam a educação feminina. Em 1880, por exemplo, o artigo com o título *Ensino* destacava que o governo português estava aperfeiçoando o ensino feminino, tornando-o mais substancial através do alargamento da prática literária e elementos educativos de economia doméstica, tanto na escola primária como no curso complementar. Enfatizava que esses conhecimentos contribuíam para “formar a excellentemãi de família e a boa dona de casa” (Ensino – *O Conservador*, 20/02/1880).

Em 10 de janeiro de 1882, publicou outro artigo sobre a educação feminina, com o título *A missão da mulher*. Na verdade, era a tradução do discurso de Paul Bert, publicado no jornal francês *La femme*. O referido discurso teria sido proferido durante a distribuição de prêmios às alunas de escolas municipais de Auxerre. Neste, Paul Bert defendia a educação da mulher, para que ela pudesse ter uma efetiva participação política em um governo democrático e liberal. Segundo Bert, as mulheres já participavam da vida política, quando influenciavam seus pais, irmãos e maridos. Elas sentiam as alegrias e as dores da pátria tanto quanto os homens. Além disso, fez crítica o código civil francês que limitava a participação feminina na vida política, e nem menos as aceitava nas administrações de hospitais.

No artigo *Influencia da mulher*, *O Conservador,* de 30 de dezembro de 1888, apresentou a mulher na história e na mitologia de uma forma dramática, já que elas teriam provocado guerras como em Tebas e Tróia. Também teriam feito homens importantes se ajoelharem perante suas amadas, tais como: Hércules, Sansão, David, Marco Antonio. O ápice foi o trecho em que afirmava que "Maria Antonieta foi em parte a causa da Revolução Francesa". Os exemplos de homens que foram mortos por causa de suas mulheres seguem ao longo do texto.

Em 1888, o periódico publicou um artigo sobre D. Clemência Pereira, que, provavelmente, pertencia à família de algum correligionário do Partido Conservador, pois era comum esse tipo de comunicação, nas quais se destacavam elogios aos estudantes filhos de membros dos seus respectivos partidos. Porém, este artigo enfatizava também seus dotes como mãe e esposa, além de estar prestando exames para Escola Normal. Mostrava que mesmo sendo casadas algumas mulheres cursavam a Escola Normal, a exemplo disso, cita-se Luciana de Abreu, que mesmo casada e já tendo uma filha fez os estudos normais (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 341).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse conjunto de textos, percebe-se que ambos periódicos defendiam uma educação feminina, desde que fosse voltada às lides do lar e a ser uma boa mãe. As mulheres precisariam ser ensinadas para a "boa política" e quando não o fossem "adequadamente", poderiam provocar guerras e "desgraça" dos homens. Demonstravam um pensamento de época, independente da orientação ideológica e partidária do periódico, no qual a mulher até poderia exercer uma profissão, desde que relacionada aos seus dotes "naturais" de esposa e mãe, como professora ou enfermeira.

Como a escola sempre esteve localizada próxima ao centro do poder político da capital, ganhou e perdeu em decorrência disso. Durante o período monárquico, era uma "constante" a

instabilidade política e as mudanças administrativas que seguiam o curso das alterações partidárias na Presidência da Província e na Assembleia Provincial.

A construção dessa imagem/representação de "escola-modelo" não foi construída ao acaso e nem do dia para noite. Foi um ao longo do processo de consolidação da escola no campo educacional, num campo político específico e, que influenciou a inserção das mulheres no magistério.

Mesmo que não tenha sido o objetivo dos fundadores da Escola Normal instruir, a maioria de mulheres, algumas conseguem, a partir da formação na Escola, ir conquistando espaços além daqueles planejados para elas. É possível ver um grande número de professoras sendo contratadas e/ou nomeadas para as aulas públicas e ou se inscrevendo para os concursos públicos.

## REFERÊNCIAS

**A Reforma.** Órgão do Partido Liberal**,** 1872.

**A Reforma**. Órgão do Partido Liberal,1889.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

CORSETTI, Berenice.**A educação**: construindo o cidadão. IN: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (coord.); RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter (dir.) República Velha (1889-1930). Passo Fundo: Méritos, (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul),2007, v.3 t.2

GIOLO, Jaime. **A instrução**. IN: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.); PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria (dir.). Império. Passo Fundo: Méritos, 2006, Vol. 2. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE. Campinas: Editora Autores Associados. Jan./jun. 2001, n.1.

LUCA, Tânia Regina. **Fontes impressas**: história dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla B. (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

**O Conservador**. Órgão do Partido Conservador, 1880.

**O Conservador**. Órgão do Partido Conservador, 1886.

**O Conservador**. Órgão do Partido Conservador, 1888.

REVISTA IE. Porto Alegre: Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha,1969.

SCHNEIDER, Regina. **A instrução pública no Rio Grande do Sul** – 1770-1889. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SHUMAER, Shuma; BRAZIL, Érico. **Dicionário de Mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização**: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. Revista: História da Educação. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, 1998.

_____. **Escolas formadoras de professores de séries iniciais no RS**: notas introdutórias. IN:TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (org). Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL,v.1, 2008.

WERLE, Flávia Obino. **Práticas de gestão e feminização do magistério.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# ORFANATO JESUS MARIA JOSÉ: PRÁTICAS CARITATIVAS E EDUCAÇÃO FEMININA

Ivaneide Severo Goiana[123]
Patrícia Helena Carvalho Holanda[124]

**RESUMO:** O estudo busca explicitaro processo educacional do Orfanato Jesus Maria e José. Umespaço de recolhimento que incidiu sobre a educação para meninas órfãs e pobres da região do Cariri. Idealizado pelo Pe. Cicero Romão Batista no ano de 1916eadministrado por mulheres religiosas, que se responsabilizaram pela formação moral e educacional de crianças carentes. Como referencial teórico, utilizamos:Minayo (2000), Della Cava (2014), Madeira (2008), Queiroz (2008), Certeau (1994). A metodologiase baseou na pesquisa qualitativa, apoiada em estudos bibliográficos, documental e na historia oral.Nos estudos realizados percebemos a importância do Orfanato Jesus Maria José para a população Juazeirense e para as meninas desprovidas de uma família e das condições econômicas, em um período onde a educação era oferecida para poucos.

**PALAVRAS- CHAVE:** Orfanato Jesus Maria José**,** Educação Feminina, Mulheres religiosas.

## INTRODUÇÃO

Este estudo está ligado a Dissertação de Mestrado, pertencente à Linha de Pesquisa História da Educação Comparada e ao Eixo Temático Família, Sexualidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, com o título, a Memória Histórica do Orfanato Jesus Maria José: 100 Anos de Permanências e Rupturas (1916 a 2016). Porém esse trabalho tem como objetivo explicitar sobre o processo educacional que se estabeleceu através das praticas caritativas, em uma instituição administradapormulheres religiosas, responsáveis pela permanência histórica de um século.

Como referencial teórico, abordamos alguns autores que contribuíram, para a elaboração do nosso objeto de estudo e para a construção da nossa problemática. Nóvoa (2009), Cavalcante (2008), na intenção de estabelecer uma relação de comparação entre o tempo presente e passado; Algranti (1993), Del Priore (2007), Holanda (2011), retratam sobre a mulher e as casas de recolhimento, no período colonial; Della Cava (2014), Madeira (2008), Queiroz (2008), nos

[123]Aluna do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará/UFC. ivaneidesevero@bol.com.br
[124]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Associada do programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC. profa.patriciaholanda@gmail.com

subsidiaram sobre a história da região do cariri, suas condições históricas, políticas e educacionais e religiosas, entre tantos outros que nos deram suporte para a pesquisa.

A importância desse estudo se dá no resgate histórico de uma instituição educacional destinada as meninas carentes em uma época em que a educação era privilégio dos homens e de uma minoria feminina, onde as condições econômicas e raciais determinavam os condecorados com a educação. E ainda por ser uma instituição administrada por mulheres muitas vezes invisíveis aos olhos dos historiadores.

A metodologiaaqui utilizada se baseou na pesquisa qualitativa, apoiada em estudos bibliográficos, documental e na historia oral. Utilizou-se da entrevista não estruturada, com agentes participantes do projeto: (1) ex-aluna interna da instituição; (2) religiosas que fizeram parte do projeto; (2) ex-professoras; (3) religiosas que administram a instituição atualmente.

**Contextualização histórica e social da idealização do Orfanato Jesus Maria José**

O processo de construção do Orfanato encontra-se localizado em um período de disputas políticas, crescimento econômico "conflitos e disputas no campo do religioso, do místico e do simbólico" (NOBRE, 2011, p.35). A então Cidade de Juazeiro do Norte pode ser caracterizada, como um espaço definido pelas ações e os movimentos de"efeito produzido pelas operações que o orienta, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflitais ou de proximidades contratuais" (CERTEAU, 1994, p.201). As ações e os movimentos que se estabeleceram nesse período encontram-se expressos em relatos, lembranças e documentos que carregam a complexidade de uma construção histórica, sociocultural.

Idealizado pelo Padre Cícero Romão Batista, no ano de 1916, o Orfanato Jesus Maria José, foi criado com o propósito de Recolhimento para meninas órfãs e "desvalidas", vitimadas pelas constantes secas que assolaram o Ceará, e dizimou parte da população do Cariri Cearense, elevando o nível de pobreza, e o número de pessoas a mercê da mendicância.

Um longo período iniciado no ano de 1877 sendo quatro décadas seguidas de secas, o que ocasionou perdas para a economia do Ceará, dado o número de emigrantes, para outros estados e o grande numero de mortes, transformando a região em um cenário calamitoso.

> Em um único ano, a seca de 1879, a fome ceifou 57 mil vidas entre os flagelados, que haviam fugido do interior para os abrigos provisórios de Fortaleza; outros 55mil foram vítimas de um programa de emigração financiada pelo governo e obrigados a embarcar para outros estados quando a seca terminou, em meados de 1880, cerca de 300 mil pessoas, mais de um terço da população do Ceará, tinham emigrado ou morrido de fome e doenças. (DELLA CAVA, 2014, p.158).

As secas de 1888, 1898, 1900 e 1915, assim como coloca Della cava, (2014, p. 163), "tiveram consequências desastrosas para a economia do Ceará", ocasionando um fenômeno

emigratório entre os sertanejos, que buscavam formas de sobrevivência em outros Estados, o que diminuiu a mão de obra do Ceará que fomentavam a economia local. “Sem mão de obra abundante e barata, a agricultura tradicional do Nordeste árido – algodão e gado – era incapaz de recuperar-se nos anos em que não havia seca, sendo assim de fato ameaçada de extinção”.

Porém nas secas dos anos 1888, 1898, 1900 e 1915 o processo emigratório teve um efeito contrário no povoado de Joaseiro e o vale circunvizinho, em vez perder força de trabalho, a região com suas terras “férteis e fontes perenes” acabaram por atrair “Capital humano” ao em vez de perdê-los. A noticia sobre o “Milagre” de Joaseiro sobre um “santo” protetor dos pobres atraiu, uma leva de romeiros, em busca do vale e da proteção divina. “Verdade é, também, que a partir de meados do século XIX suas terras despovoadas tinham a tradição de abrigar os flagelados do sertão à sua volta”. (DELLA CAVA, 20014, p.164). Tal fenômeno segundo Della Cava se deu, tanto pelas terras férteis do Vale quanto pela popularidade que o Padre Cícero, havia conquistado por intermédio do “Milagre”.

O Padre Cícero havia se tornado, o protetor dos pobres e desvalido e Joaseiro a “nova terra santa”, batizada pelos romeiros que convergiam de todos os lugares do sertão. “em 1898, a população da cidade mais que duplicou, ultrapassando 5 mil habitantes; em 1905, subiu para 12 mil; em 1909, chegou a 15 mil” (Della Cava, 2014, p. 156). Um crescimento que superou a população das outras Cidades da região, que só foi possível com as peregrinações, de romeiras que se instalaram em Joaseiro e se colocaram sobre a proteção do “santo padre”.

Segundo Della Cava os motivos que levavam os romeiros até o Joaseiro estava relacionados, “apenas a motivação religiosa”, sem nenhuma pretensão política, eram em sua maioria analfabetos e “inertes politicamente”, buscavam na ação divina respostas para a sua condição social de extrema pobreza.

Os enfermos buscavam a cura para suas doenças, os criminosos a curar-se da sua natureza. “Joaseiro era de fato, uma “cidade santa” presidida por um santo Patriarca que era o padrinho dos doentes dos desabrigados, dos que tinham fome, dos criminosos e dos pecadores” (DELLA CAVA, 2014, p. 161).

Um fato relatado por Della Cava, nos leva a visualização da idealização do Orfanato Jesus Maria José, quando relata em seus estudos sobre os pedidos feitos ao “santo”, de Joaseiro, pelos devotos, muitos através de cartas e bilhetes. Além da cura, para os criminosos e enfermos, a suplica dos romeiros, ligava-se também a “ruptura da vida familiar”. Principalmente mulheres de todos os Estados buscavam conselhos sobre o que fazer depois da família se encontrar desfeita, fosse por

causa da fome por morte de crime, ou por abandono do Marido. Essas mulheres em sua maioria ficavam com a responsabilidade de prover a família, com vários filhos. Muitas dessas famílias migraram para Joaseiro, por acreditarem na proteção do "Santo" Padre, "meu padimciço", como assim chamavam, tamanha era a devoção que entregavam-lhes as suas vidas, seus filhos suas famílias.

O Orfanato Jesus Maria José, surgiu nesse contexto, de rupturas familiares, de mortes, abandono de crianças, da seca da fome. A pobreza, o desespero, e o descaso do poder público leva o homem do sertão, a buscar na figura do Padre Cícero, a compaixão, de um homem enviado por "Deus", com a missão de redentor da sociedade.

**Educação feminina no Orfanato Jesus Maria José na Cidade de Juazeiro do Norte**

A princípio o Orfanato Jesus Maria José surgiu como um espaço para abrigar as meninas, pobres órfãs e desvalidas da região. No entanto esse espaço que era apenas como recolhimento, passou a ser uma opção de educação e formação para as meninas carentes. Recebiam uma educação, baseada nos princípios morais da época pregados pela Igreja Católica e claro com os devidos recortes que diferenciava a educação destinada as meninas a direcionada aos meninos. O que na verdade segundo Madeira, era uma educação voltada para o controle sobre o comportamento feminino que "era visto como objeto de maior atenção e vigília, porque nela estaria a possibilidade de uma sociedade se modelar tanto em direção a moralidade pública e cristã, como para o contrário. (MADEIRA, 2008, p. 107). O que alude à existência de um modelo ou modo de tratar o significado da mulher na construção política e religiosa na sociedade.

No período da idealização do Orfanato, discutia-se a nível nacional, a importância sobre o papel da educação para a modernização do país. "As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus". (LOURO, 2007, p. 444). Segundo louro, o Brasil caminhava para o século XX e a maior parte da população continuava analfabeta "nas cidades, nos povoados, sem falar na imensidão rural", mesmo depois de instituídos alguns decretos pelos legisladores, ainda em 1827, sobre as escolas de primeiras letras a serem implantadas nos lugares mais populosos do império.

De fato, não se pode dizer que não existia um modelo educacional instituído, porém eram poucas o numero de escolas e em sua maioria eram destinadas aos meninos, e algumas para as meninas, essas escolas estavam sobre os domínios da Igreja católica, "fundadas por congregações e ordens religiosas, femininas ou masculinas" e algumas eram:

> Mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as meninas. Deveriam ser eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes descentes e

> saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO 2007, p. 443)

Mesmo com a determinação de escolas de primeiras letras ainda no império, a educação continuava sendo privilégios para poucos. “Proclamada á independência parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2007, p. 443). No entanto a educação feminina ainda se pautava na educação voltada para o lar, sem perder de vista os princípios da religião católica e da moral cristã.

Os conventos eram também uma forma de manter as meninas sobre vigilância e cuidavam também das suas formações tanto para o casamento quanto para a vida religiosa das moças da elite. As escolas católicas também tinha um viés elitista, onde somente quem podia pagar poderiam ter acesso à institucionalização educacional. “Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens” (LOURO, 2007, P. 444).

Assim como a criação dos conventos e das escolas para as meninas da elite, algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se também a educação das meninas órfãs, “com a preocupação de preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras religiosas voltaram-se “ao cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviaram do bom caminho”“. (LOURO, 2007, P. 445). Essas moças aprendiam, a ler e a escrever, aritmética, recebiam uma educação religiosa, e aprendiam noções básicas para o lar, eram preparadas para o casamento.

O orfanato Jesus Maria José, muito tinha das instituições educacionais que se discutia para as meninas, além do viés religioso, pretendia dá assistência, abrigo formação religiosa e educação para as filhas das famílias que foram deixadas de fora no inicio do processo de institucionalização educacional. Foi criado com o propósito de “Recolhimento para meninas órfãs e “desvalidas”, vitimadas pelas constantes secas que assolaram o Ceará, e dizimou parte da população do Cariri Cearense, elevando o nível de pobreza, e o número de pessoas à mercê da mendicância”. (DELLA CAVA, 2014, p. 158).

Sua constituiçãose deu em um período onde as ações caritativas desenvolvidas por padres eram constante nas regiões mais pobres do Nordeste brasileiro. No período das terríveis secas, buscavam amenizar a dor e a fome que hora assolavam as famílias nordestinas onde uma grande parte da população foi dizimada. Diante da situação da seca, da fome e das epidemias, que veio a

ocasionar uma verdadeira situação de miséria, consequência dos percursos da natureza, mais negligenciada pelo governo.

Em decorrência da miséria causada pela seca, a população se via obrigada a abandonar seus filhos para que esses sobrevivessem, deixando-os sobre a tutela de famílias que se prontificavam a ficar com as crianças em troca do trabalho domestico. O padre Cícero diante das consequências ocasionadas pelas secas, e do abandono de crianças, desenvolve na Cidade de Juazeiro do Norte práticas caritativas de combate àssecas.Entre elas destacamos o recolhimento de crianças das ruas e dando-lhes uma chance de sobrevivência, garantindo-lhes moradia e alimentação uma espécie de apadrinhamento, uma prática muito comum no sertão nordestino.

O Padre Cícero Romão Baptista, como líder religioso e influente na cidade de Juazeiro do Norte, recebia dos seus fieis, crianças pobres, que haviam perdido os seus pais, e encontravam-se desprovidas da proteção familiar. Essas crianças eram trazidas de todo o Nordeste e entregues a pessoa do Padre Cícero, para que ele cuidasse e zelasse pela vida e integridade das crianças desamparadas. O Padre passava a ser tutor dessas crianças, fazia delas seus afilhados, cuidava e muitas vezes arranjava-lhes casamento, para deixa-las amparadas, por uma figura masculina. Fato que era comum na época, dada á concepção de família patriarcal, e a representação da figura feminina na sociedade da época.

Pensando na educação e profissionalização dessas crianças, o Patriarca, idealiza e constrói em 8 de setembro de 1916, o Orfanato Jesus Maria José, na cidade de Juazeiro do Norte, de inicio acolhia crianças de ambos os sexos havendo a separação quando o Pe. Cícero resolve colocar as crianças em uma sede, um espaço para os meninos e outro para as meninas. A primeira sede do Orfanato para meninas se deu na Rua São José, n° 79, em uma casa de propriedade do padre, mantendo-se nesse local até o ano de 1933.

Segundo Della Cava (2014), o Orfanato se constituiu como um dos primeiros orfanatos dointerior.Uma casa de recolhimento com práticas caritativas, que se propunha a receber jovens do sexo feminino, órfãs e filhas de mães “decaídas”, onde lhes era ofertado educação moral religiosa, culturale um oficio através das oficinas artesanais. Os princípios do Orfanato estavam regidos pelo trabalho, educação e religião. As meninas poderiam permanecer no estabelecimento até completar a maior idade de 18 anos ou até contrair um casamento.

A princípio o Orfanato Jesus Maria José, foi deixado pelo Pe. Cícero sob a direçãodas mulheres religiosas que o acompanhava nas suas ações de caridade, aBeata Joana Tertuliano de Jesus, conhecida por (Beata Mocinha), pela Beata Raimunda da Cruz Neves e Maria Franca de

Meneses, primeiras diretoras administrativas e econômicas responsáveis pela a educação das meninas, iniciado no ano de 1916.A inauguração oficial se deu no ano de 1925,com uma solenidade pública, acompanhada pelo discurso de Fausto da Costa Guimarães e das beatas diretoras, que já vinham atendendo as meninas desde a sua idealização em 1916. No ano de 1925 o Orfanato já estava com 26 órfãs entre 5 e 11 anos de idade ***"que recebiam educação escolar, práticas domésticas e orientação religiosa" (Entrevista concedida por Geraldo Menezes Barbosa, 1995).***

Essas crianças eram recolhidas sob a custódia e os cuidados das Beatas e de professoras, que contribuíam para a educação das meninas, para que elas pudessem ter no futuro uma vida, um trabalho e uma instrução. A educação no Orfanato se dava sobre os princípios da instrução Cristã, onde o trabalho e a educação moral era de certo a preocupação que o padre Cícero tinha para com as meninas.

No ano de 1930, o Padre Cícero que já se encontrava com a sua saúde abalada, privado da vista por uma catarata em ambos os olhos, necessitando se afastar para cuidados médicos. Temendo deixar as jovens sem uma Ordem que pudesse administrar, escreve uma carta as Freiras Franciscanas pedindo a sua colaboração na continuidade do seu trabalho, dada também as limitações das beatas que administravam, por se encontrarem já com idade avançada.

Não obtendo uma resposta positiva, das irmãs Franciscanas, o Padre Cícero após o período de (3) anos de espera, escreve à madre Geral da Ordem Terceira de S. Francisco, revogando a doação do Orfanato Jesus Maria José, por ele feita. O padre Cícero, escreve para o então bispo do Crato, Dom Francisco de Assis Pires no ano de 1933 solicitando apoio das irmãs Filhas de Santa Teresa de Jesus, que se encontravam no Cariri desde 1923 com sede na Cidade do Crato.

No ano de 1934, o padre Cícero transfere o Orfanato para um prédio de sua propriedade que serviu como casa de campo para o Dr. Floro Bartolomeu da Costa seu grande amigo. Sendo esta localizada na Rua Cel. Antônio Pereira, nº 64, na Avenida padre Cícero, (nas proximidades da linha férrea) onde permanece até os dias atuais, sobre a direção das Filhas de santa Teresa de Jesus.

**As filhas de Santa Teresa na coordenação do Orfanato**

Somente em 1935 um ano após a morte do Padre Cícero, as Filhas de Santa Teresa de Jesus assumem então o Orfanato, o transformando em educandário, como almejava o Patriarca, "funcionando como internato para meninas órfãs até o ano de 1994". (OLIVEIRA, 2001, p.287).

Ao receberem a instituição as religiosas, continuaram com o processo educacional das internas, mantendo os princípios para o qual o Orfanato foi criado, permaneceram com o amparodas crianças do sexo feminino, pobres, órfãos e filhas de mulheres "decaídas", quando pela idade ou

outras circunstâncias tiverem que deixar a tutela da entidade de sua formação, dando-lhes uma educação adequada capaz de lhes garantir viver honestamente na sociedade, preparando-as para o lar e dotando-as de um ofício, caso não viessem a casar.

Para garantir a manutenção da instituição e a educação das meninas, as religiosas constituíram parceria com o governo Municipal, que passou a contribuir com o quadro de professores, para a Escola de 1º Grau, Jesus Maria José, pertencente ao Orfanato.A escola era mantida, através de ajuda de particulares, doações de romeiros e subsídiosdo Governo Municipale Estadual.

> Mantemos o Orfanato a custas de esmolas, de ajuda que a população nos dá, porque tudo o que recebemos das entidades é muito pouco. Toda a parte de vestimentas, brinquedos para as crianças, nós recebemos das pessoas que visitam o Orfanato e se sensibilizam com as necessidades existentes. Além disso, fazemos campanhas, com a participação das crianças, os próprios meios de comunicação nos ajudam através de promoções em benefício do Orfanato. Enfim, lutamos com a ajuda de muitos, para que essas crianças tenham uma vida tranquila e feliz. (Irmã Célia em entrevista para um jornal local, s/d, s/n)

Alguns professores que atuavam na Escola estavam vinculados em parte ao governo Municipal na administração do prefeito Humberto Bezerra na época, sendo o quadro complementado pelas religiosas Filhas de Santa Teresa de Jesus.Quanto ao período exato do convênio com a prefeitura, não encontramos evidencias que pudéssemos estabelecer uma data precisa, o que sabemos é que o mandato do prefeito que estava em exercício, se deu no ano de 1963, dai podemos afirmar que a escola se deu nesse período.

Tivemos contato com uma das professoras que lecionou na instituição a Sra. Maria Pereira de Sousa, a professora iniciou na escola no ano de 1963, onde a mesma lecionava a 2ª série.Segundo Maria Pereira de Sousa, elas eram professoras polivalente e ensinavam nesse período somente as meninas internas, pelo turno da manhã, a tarde as meninas ficavam sobre os cuidados das irmãs, aprendendo um ofício e tomando conta dos afazeres domésticos.

Nesse período a professora nos relata que o Orfanato tinha em torno 30 meninas todas internas, que segundo ela, "eram as meninas que não tinham famílias ***"às vezes tinham só pai e não tinham mãe, ai o pai casava com outra mulher e ela não queria criar a filha da outra então o pai vinha e deixava no orfanato, essas meninas eram de todos os lugares da região" (Entrevista com a professora, Maria Pereira de Sousa, 04, 03, 2016).***

Em 1994a instituição não pode mais contar com o apoio do governo Municipal, e Estadual, as religiosas tiveram que fechar a escola regular e se readaptarem as mudanças ocorridas. Cabe aqui ressaltar que a manutenção da instituição era de responsabilidade das Filhas de Santa Teresa de

Jesus, responsáveis por buscarem recursos para sua permanência, porém com o corte do governo, as condições econômicas ficaram difíceis para as religiosas.

Tal situação nos faz voltar para o período colonial, dada a grande semelhança as instituições de recolhimento desse período, que eram criadas por entidades religiosas, sobre a condição dos organizadores buscarem o sustento, para a manutenção. O Orfanato Jesus Maria José também foi criado dentro destas condições, assemelhando-se ao modelo europeu, criado pelo Padre Cícero e mantido por doações e ajudas de particulares. No entanto a ligação com a Igreja deveria ser mantida, inclusive com missas na instituição, com ajuda dos padres que atuavam como capelão e ajudava na formação espiritual das meninas. As religiosas eram as responsáveis diretas pelo sustento das internas e manutenção da instituição.

Para garantir à manutenção da instituição às religiosas, buscavamconvênios e contribuições de empresas e particulares para manterem as meninas em regime de internato. Porém com o corte dos subsídios do governo, o que ultrapassava as condições econômicas e financeiras das irmãs, e ainda tendo que adequar-se as novas exigências do Estatuto da Criança e do adolescente, sobre as normas de adoção de menores, as irmãs tiveram que abrir mão do regime de internato, o que se consolidou no ano de 1994.

Porém antes de consolidar o fim do internato, as irmãs buscaram resolver a situação das meninas que ainda encontravam-se na instituição. No ano de 1993 ainda moravam no orfanato em torno de 30 meninas internas, algumas menores de idade e outras terminando os estudos. As irmãs tiveram que tomar uma decisão junto ao Juizado de menores sobre o destino destas meninas. ***"As que tinham família foram entregues as seus familiares, algumas ainda menores de idade, outras a irmã Célia encaminhou para São Paulo para a casa das irmãs para que pudessem terminar os estudos" (Entrevista com Terezinha, 16/03/2016)***.

No ano de 1994, a Congregação designou para a missão dos cuidados com o orfanato a irmã Fátima dos Anjos e a irmã Zenilda, com o propósito de começar um novo trabalho com as crianças e a comunidade, carente. Em 1995 a irmã Terezinha, veio morar no Orfanato para cursar a Faculdade de História na Região, e contribuir com a manutenção do Orfanato. A Irmã Fátima dos Anjos permaneceu no orfanato até o ano de 2002, e retornando depois no ano de 2010 permanecendo até 2011, quando a ela foi designado nova "missão", pela sua Congregação.

Mesmo com o fechamento da Escola, a falta de financiamento, as irmãs resolvem manter a instituição, continuando com o processo educativo, como regime de externato, passando a ser uma entidade civil de fins filantrópicos, de caráter beneficente, educativo, cultural e de assistência social

com a finalidade assistencialista às crianças pobres e abandonadas, com o propósito de garantir um futuro sólido e digno para a sociedade, segundo Oliveira,

> [...] ainda hoje, conforme dissemos, está em pleno funcionamento esta obra de Assistência Social, iniciada pelo Pe. Cicero, e continua até nossos dias, algum tempo sob a orientação dos salesianos e atualmente sob a responsabilidade exclusiva das irmãs que a dirigem. (OLIVEIRA, 2001, apud FIGUÊREDO, 2011, p.27)

No ano de 1998 a prefeitura Municipal de Juazeiro, no mandato do prefeito Mauro Castelo Branco Sampaio, reconhece como utilidade pública o Orfanato Jesus Maria e José, através da Lei 2.324, de 09 de Novembro de 1998.

Hoje a Instituição atende em torno de 40 crianças no contra turno escolar, as religiosas, buscam através da caridade, conscientizar a população sobre a importância da instituição para a educação moral, religiosa e social dessas crianças.

**Algumas Considerações**

A pesquisa em questão nos levou a perceber a importância da instituição para o povo Juazeirense. Cumpriu uma função social para a sociedade no tocante ao recolhimento, incidiu sobre a educação feminina e contribuiu para a formação o trabalhodas crianças carentes, tendo as mulheres religiosas como agentes participativos nesse processo.

O Orfanato Jesus Maria José, continua sendo uma alternativa para as crianças das comunidades carentes, da Cidade de Juazeiro do Norte, um espaço reconhecido pela comunidade como uma opção para os pais, que não podem dá assistência educacional, para seus filhos no contra turno escolar. Percebemos que a Instituição, tornou-se um exemplo de caridade, onde as mulheres que coordenam esse projeto são vistas pela população como as irmãs caridosas, que oferecem uma opção para as crianças pobres.

Pode-se registrar que o orfanato Jesus Maria José, assim como seus idealizadores procuraram acompanhar as transformações sociais, adaptando-se as novas exigências ocasionadas pelo desenvolvimento, sócio, politico econômico e cultural, garantindo assim o necessário para uma permanência histórica de cem anos da instituição. Mesmo entre tantas rupturas, as permanências resistem, até os dias atuais, sendo as praticas caritativas, uma das maiores resistências, que prevalece depois de cem (100) anos da memória histórica do Orfanato Jesus Maria José.

Percebeu-se ainda a importância dessa instituição como patrimônio histórico, para a História da Educação, devendo ser preservado, por sua relevância histórica, política e cultural para o povo Juazeirense e para a Cidade de Juazeiro do Norte. Sua idealização se deu em um período de desigualdades sociais onde, a miséria, mais uma vez assim como na história da sociedade se abateu sobre um povo, que buscou na divindade uma solução para amenizar a fome. O Orfanato Jesus

Maria José em épocas de seca tornou-se a esperança de um povo sofrido nele depositaram a esperança de um mundo melhor para as suas meninas.

## REFERENCIAS

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: **lembranças de velhos.** 9ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CAVALCANTE, Juraci Maia et al. (Org.). **História da educação comparada**: Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** As artes de fazer. 3ª edição. Petrópolis, Vozes, 1998.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/Unesp, 2002.

DELLA CAVA, Ralth. **Milagre em Joaseiro.** 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória. Campinas,** São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **A pedagogia feminina das Casas de Caridade de Padre Ibiapina**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **O Padre Cícero que conheci:** verdadeira história de Juazeiro. Fortaleza: editora Premius, 2001.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:**o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no cariri cearense. Fortaleza, UFC, 2008.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONCEITOS, PROPOSTAS E APRENDIZADOS NA AMACAUASSU, EM EUSÉBIO (CE).

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA125

**RESUMO**

O artigo socializa uma pesquisa qualitativa realizada no curso de Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Reflete acerca das possibilidades e impasses das práticas educativas vivenciadas na Associação de Moradores e Amigos do Cauassu, no município de Eusébio (CE), contribuir ou não, para a formação de sujeitos críticos. Toma como elemento norteador da análise, a proposta freireana de educação. É nítido o esforço da instituição, em realizar ações educativas com vistas à formação política dos sujeitos. Contudo, as práticas educativas não acontecem de forma isolada. Existem outros aspectos que interferem na formação dos participantes, como o autoritarismo social e as regras rígidas de instituições seculares, como a Igreja, que influenciam a almejada formação crítica dos sujeitos.

**Palavras-chave:** práticas educativas; participação social; formação crítica.

## Introdução

Apesar de não termos uma tradição democrática, tão pouco uma gestão coletiva na vida política, visto que a política e a participação social no Brasil foram historicamente alvos de repressão pelas classes dominantes e pelo Estado, a sociedade civil se constitui enquanto espaço de luta por direitos que, mesmo sendo conquistados e inscritos nas letras da lei, através de mobilizações, não são efetivados.

Uma das formas que a sociedade civil encontrou para lutar pela efetivação dos direitos sociais foi organizar-se em movimentos sociais, que para Durham

> articulam-se (em diferentes níveis e com uma amplitude diversa) em função de uma ou várias *reivindicações coletivas* que são definidas a partir da percepção de *carências comuns* (que vão desde a ausência de asfalto ao sentimento de um tratamento discriminatório ao nível das relações sociais em seu conjunto). É a carência que define a coletividade possível, dentro da qual se constitui a coletividade efetiva dos participantes envolvidos (DURHAM, 1984, p. 26).

Baseada nas contribuições dos autores que trabalham com as questões da participação social, e na proposta de educação de Paulo Freire, procuro tecer alguns elementos para reflexão acerca dos aprendizados vivenciados na Associação de Moradores e Amigos do Cauassu (AMACAUASSU),

125 Pedagoga e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; doutoranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC); pesquisadora colaboradora dos grupos de estudos (CNPq): "Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola" e "Políticas Públicas, Educação, Movimentos sociais e Juventudes" e do Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Ceará – História e Memória (NEJAHM); professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: eliabiadaniel@yahoo.com.br

um dos dois espaços de experiências participativas do município de Eusébio investigados na pesquisa, procurando perceber as possibilidades e impasses vivenciados na instituição em busca da formação crítica dos seus sujeitos.

Para tanto, organizei o texto da seguinte forma: primeiramente, realizarei breve contextualização em relação à ampliação do conceito de educação, e da proposta freireana de educação; em seguida descreverei uma das práticas educativas vivenciadas nesse espaço, elencando os aprendizados oriundos de tal prática, para, enfim, tecer algumas ponderações em relação às possibilidades dessa proposta e da própria vivência na Associação contribuir para a formação crítica.

**A ampliação do conceito de educação e a proposta freireana de educação: contextualizando conceitos em busca da formação crítica.**

No decorrer da história educacional o conceito de educação foi sendo ampliado. Atualmente, defende-se que a educação pode acontecer em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social do ser humano, de forma institucionalizada ou não. Tal ampliação, permite-me pensar nas experiências participativas como espaços educativos por excelência. Para Lisita (2007, p. 513), a educação pode acontecer

> [...] de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de moda não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal.

Em concordância com essa classificação, Gohn (2006) adota o conceito de educação não formal para designar os processos educativos que ocorrem nas experiências participativas. De acordo com a autora a educação não formal designa

> [...] um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GOHN, 2006, p. 28).

Neste sentido, a Educação Popular, tal como pensada por Brandão (1984), se configura como a teoria mais adequada para o alcance dessas aprendizagens, pois de acordo com o autor, a Educação Popular não é apenas uma teoria educacional, mas da própria relação social, entre os

homens e sua prática, considerados a partir da cultura, com vistas a um trabalho voltado à formação política para que esse mesmo homem seja capaz de lutar pela transformação das estruturas sociais que o oprimem.

> (...) educação como um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um 'saber dominante' de efeito 'ajustador' à ordem vigente – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica do momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores (BRANDÃO, 1984, p.67-68).

Em consonância com essa afirmação, Freire (2008), defende que a única maneira de colaborar com o homem para que ele realize sua vocação ontológica, e insira-se tanto na construção, como também na mudança da sociedade, é ajudando-o a substituir a compreensão mágica, ingênua da realidade, por uma captação mais crítica. Para tanto é preciso que se tenha confiança no homem e na sua capacidade de transformação.

A compreensão mágica ou ingênua não é conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 2008, p.30).

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Idem).

Ao contrário do que se possa imaginar a conscientização não é algo estático. Enquanto processo é sempre inacabada. Ela deve continuar no momento seguinte, pois no momento seguinte a realidade construída já se encontra com um novo perfil. "A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo *feito*, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade" (Idem, p.31).

Freire defende a presença da utopia no processo de conscientização. Segundo o autor a conscientização acena para uma posição utópica diante do mundo. Utopia para ele não é algo irrealizável e muito menos idealismo, mas a é a "dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (Idem, p.32). Em Freire a utopia, assim como a conscientização, é também um compromisso histórico, pois precede um conhecimento crítico. "É um ato de conhecimento".

Ainda de acordo com o autor quando os homens encontram-se diante dos temas, em contradição dialética, esses tomam posições contraditórias. Enquanto alguns trabalham para manter o *status quo*, outros se dedicam sobremaneira para que haja mudança, por isso a proposta freireana de educação é

> [...] fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impedem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É "a educação como prática da liberdade" (FIORI, apud, FREIRE 2005, p. 22).

Freire (2005) nos convida a refletir sobre a luta do homem por querer descobrir seu "posto no cosmos"; sobre sua luta contra a desumanização, que não se constitui na sua vocação ontológica. A vocação do homem, ao contrário, é a humanização, é "ser mais". Contudo, alertava ele, a busca do ser mais não poderia se dar no isolamento, "no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos." (FREIRE, 2005, p.86)

Ao passo que as experiências participativas adotem em seu cotidiano a vivência de uma educação libertadora que não serve à alienação, pelo contrário, possibilita o processo de construção da conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, alargam-se as possibilidades da vivência da política do cidadão, tal como descrita por Nogueira (2001).

Os processos educativos que levam em consideração a pedagogia do oprimido - sejam eles vivenciados dentro das escolas, família, movimentos comunitários ou movimentos sociais - tornariam seus sujeitos cada vez mais conscientes de si, do outro e do mundo. Possivelmente contribuiriam para o reconhecimento da luta pelo bem coletivo. Pelo reconhecimento em si próprio de sua dimensão pública,

> Nos movimentos sociais de cunho comunitário, onde se valoriza a participação de todos e de cada um, onde todos devem falar, opinar, decidir, o que parece estar ocorrendo é um processo novo, o de constituição de pessoas na *esfera pública*, através do jogo do mútuo reconhecimento que ocorre internamente, na prática comunitária (DURHAM,1984, p.28).

**Práticas educativas na AMACAUASSU: aprendizados para a organização e participação social.**

A preocupação com a formação dos associados (as) por parte da diretoria da Amacauassu era legítima. Documentos da instituição constatam que desde mesmo o início do processo de

reativação procurou-se instigar os futuros sócios (as) à atividade reflexiva e o respeito ao trabalho coletivo. Segundo seu memorial descritivo

> (...) procura nas suas limitações e possibilidades, colaborar com a construção de um projeto de sociedade menos injusta, daí ter como alicerce, um intenso trabalho de conscientização de seus associados e moradores em geral, na busca pela efetivação de seus direitos básicos. Desde meados de 2009, vivencia um intenso processo de reativação em suas atividades, promovendo ampla formação política - organizativa através de encontros semanais (AMACAUASSU, 2010c)

A pesquisa realizada analisou cinco práticas educativas da associação: i) as reuniões ordinárias e extraordinárias; ii) I Oficina de Projetos – "Teoria e Prática da práxis freireana" ; iii) Oficina "Preservação e Arte: construindo parcerias e possibilidades de reiventar"; iv) Diálogos com a realidade - "Drogas: prevenir é importante" , e, v) "Amamulher": o dia internacional da mulher como referência para o debate em torno dos direitos da mulher. Contudo, para os limites desse artigo, descreverei apenas as reuniões ordinárias e extraordinárias, e os aprendizados elencados pelos sujeitos entrevistados advindos desses momentos de participação.

**"Participar do quê?", "de uma reunião?": as reuniões ordinárias e extraordinárias como elemento impulsionador para a organização social.**

"Participar do quê?"; "de uma reunião?"; "para quê?"; "com quem?"; "para ouvir mentira?"; "não vou!" Estes eram alguns dos comentários feitos por muitas das pessoas que hoje são associados (as) da Amacauassu antes de participarem da Associação quando eram convidados (as) a participar de uma reunião, sobretudo, se esta contasse com a presença de alguma autoridade do poder público municipal.

Ademais, cultuava-se no bairro de forma exagerada a cultura do silêncio e da escuta passiva implantada principalmente pelos cabos eleitorais. Para eles, participar de uma reunião com uma "autoridade" significava ser um mero ouvinte. Afinal, duvidar das palavras e promessas do prefeito ou discutir ou discordar de uma opinião de um "doutor" secretário, seria "falta de educação, gente." Esse era o pensamento que prevalecia no bairro Cauassu até o movimento que deu origem à mobilização pela reativação da Associação ora em discussão.

Desde sua reativação, ocorrida em 2009, a Amacauassu não deixou de realizar nenhuma de suas reuniões ordinárias, fato que a diferencia de outras entidades da sociedade civil presentes no município de Eusébio, e com as quais obtive contato durante a pesquisa. Em conversas informais mantidas com vários coordenadores e presidentes dessas entidades e também ao longo das entrevistas realizadas, pude verificar que um dos diferenciais da Amacauassu é justamente a regularidade em seus encontros.

> (...) a diretoria não vem mais se reunindo com tanta periodicidade, a gente tinha as reuniões, mas elas não funcionavam de acordo com o regimento interno. As reuniões ordinárias não funcionavam (...) (Conselheira A).
>
> Eliábia: E vocês estão coseguindo fazer reuniões no Conselho? Mesmo que mensalmente?
> Conselheira C: Não. A minha comunicação é assim: vai ter reunião tal dia. (...) Mas para a gente se sentar para falar sobre o Conselho mesmo, tá difícil. Muito difícil (...)
> ELIÁBIA: E para se reunir para conversar sobre as coisas da comunidade, o que está acontecendo...
> Conselheira C: Não (...)

As reuniões da Amacauassu são planejadas com antecedência pela diretoria executiva e, por algumas vezes, também contam com a presença e colaboração da editora do informativo da entidade, o Amacauassu Notícias, membros do conselho fiscal e coordenadores de grupos de trabalho.

O principal objetivo desta “primeira" reunião, que antecede a reunião com a assembleia geral, é elaborar uma proposta de pauta da reunião mensal para ser analisada e/ou complementada pelos demais integrantes da Associação, e ao mesmo tempo fazer a divisão dos assuntos a serem tratados entre a diretoria e os presentes na tentativa da descentralização da fala.

A coordenação das reuniões normalmente fica a cargo da diretoria. Ela inicia-se geralmente com um momento de acolhida. Além de acolher os presentes, esse momento tem o intuito de instigar os debates daquela reunião na medida em que são trabalhadas músicas, vídeos, textos e dinâmicas que desencadeiam uma reflexão inicial sempre com a intenção de despertar a criticidade nos sujeitos.

Em seguida é realizada pela secretaria a leitura da memória da reunião anterior, com a finalidade de informar aos faltosos as decisões e encaminhamentos aprovados no encontro anterior, bem como avaliar se eles foram efetivados. Após esse momento é apresentado por quem coordena o encontro a proposta de pauta e a partir das colaborações a definição dela.

Normalmente as reuniões têm a duração de duas horas para o cumprimento da pauta, mas ela normalmente não se encerra nesse período de tempo, pois quando se dá por encerrada a pauta, acontece a distribuição do informativo mensal, já que o associado é o primeiro a recebê-lo; é feita ainda a homenagem aos aniversariantes do mês, se houver; e finalmente, chega o momento do lanche partilhado.

Este último momento é considerado como um grande momento de confraternização onde as pessoas mutuamente repartem os alimentos que trazem de suas casas; continuam os debates provenientes da reunião propriamente dita, compartilham vários outros assuntos, enfim, socializam-se, como disse uma das associadas

> Eu gosto de ir porque é assim, um tipo de encontro com os amigos, pra gente conversar, pra gente debater; pra gente se informar do que está acontecendo na comunidade, no município, no próprio bairro mesmo. É um tipo assim da gente ter informação e também pra gente ter aquela conversa, pois muitas vezes a pessoa é o nosso vizinho, mas a gente não se encontra, não tem tempo nem de se ver, e aquele dia do encontro da Associação é "O DIA", da gente se encontrar, conversar, né? (Vitelma - Associada).

Em seus comentários os (as) associados (as) entrevistados (as) caracterizaram as reuniões ordinárias e extraordinárias como: importante; educativa; organizada; democrática; participativa; esclarecedora, ou seja, o local onde se tem voz e revelaram-me alguns dos aprendizados que obtiveram durante esses momentos vivenciados na Amacauassu.

As duas associadas, por exemplo, comparam as reuniões da Associação com outras reuniões que tiveram em outros locais. Em seus depoimentos destacam que já presenciaram em outros espaços a falta de organização, coordenação e respeito dos participantes à fala do outro.

> (...) um dos maiores aprendizados que eu aprendi, acho que não só eu aprendi, mas muita gente aprendeu na Associação, foi o do respeitar, principalmente respeitar a fala dos outros, respeitar a posição dos outros. Eu fiquei decepcionada na última reunião que eu estive lá no Casarão, que eu ainda estou com essa reunião entalada na garganta. Foi uma reunião da Pastoral da Sobriedade que eu fui representando a Associação. (...) Então assim, pelo o que eu vejo nas nossas reuniões, e pelo que eu vi lá, eu acho que diploma em certos casos, sinceramente (...) A atitude que ele teve lá nunca teve na nossa associação (Marileuda - Associada).

> (...) eu vejo muitas reuniões acontecendo por aí, que eu digo: 'há não, isso não é reunião!' 'O pessoal tem que ir lá para a nossa Associação para aprender e saber como é que faz uma reunião'. São reuniões sem pé e sem cabeça. (...) Ninguém sabe quando começa e quando termina. Ninguém entende. A maioria do pessoal fica sem falar... E aqui não é assim não. A nossa reunião a gente sabe quando começa e quando termina. Eu não sei se já sei fazer. Se faço uma. Mais eu já sei como é que tem que ser como é que tem que fazer. Aprendi como é que tem que ser (Francisca Gomes - Associada).

Durante a realização das entrevistas e em outros momentos da pesquisa pude verificar o quanto as reuniões acarretaram aprendizados para os homens e mulheres que delas participavam.

Nas reuniões era revigorada a força do coletivo através da participação individual de cada um dos membros; eram expostas as demandas da comunidade e definidas as ações em função delas. A necessidade e importância da organização social para a realização de qualquer que fosse a atividade, também foi algo muito recorrente nas ações implementadas pela instituição durante as reuniões, como segue nos depoimentos obtidos.

> Acho que as reuniões para nossa formação política é muito importante. Eu tinha um pensamento e, hoje, depois da Associação, eu tenho outro pensamento de como me posicionar sobre muitas coisas, muitas coisas da vida da gente (...) acho que a participação dos associados é muito boa, principalmente porque a maioria nunca participou de uma associação. (...) É tanto que nessa diretoria só uma pessoa já foi de associação. Então eu acho a participação dos associados muito boa e tenho certeza que ainda deve melhorar, porque é um desafio muito grande em todo Brasil (Daniel - Associado).

Nesse depoimento e nas observações que realizei junto a esse associado, que também é um dos diretores da Associação, foi possível perceber a mudança radical que ele sofreu em relação às organizações da sociedade civil. Antes de sua adesão à Amacauassu a postura dele era de total descrédito e repúdio com esse tipo de organização.

Em outro depoimento a reunião da Amacauassu é compreendida como uma ação educativa das mais valiosas, pois contempla o saber do homem simples,

> (...) querendo ou não, é um meio de educar, as reuniões. Porque assim, você vê como é organizado. Cada um tem sua vez de falar. É diferente de algumas reuniões que agente vai. (...) é um canto que você pode expor sua ideia, independente de ela ser aceita ou não. (...) É democrático que se diz? Ou seja, não é a minha vontade nem a sua, é a vontade do geral. Que eu acredito que a vontade do geral seja o melhor para a comunidade. Então as reuniões da Associação é sim um meio educativo! São assuntos de importância de crescimento para a pessoa, porque lá você não está conversando sobre (deixa eu ver o quê). (...) é, o *Big Brother*. Não é o professor Bial que tá lá. É uma dona de casa, é uma pessoa que trabalha, que bota sua vivência lá. Que conhece a comunidade (...) Ali (na AMACAUASSU) tudo que você participa, tudo que tem na Associação, todo movimento que tem, você querendo ou não, ele é educativo. É uma coisa educativa. (...) Não é aquela educação bruta de você aprender o "be - a - ba" . Mas é uma coisa que você educa sem perceber, entendeu?"(Janaína – Associada afastada).

As reuniões da AMACAUASSU são avaliadas pelos (as) associados (as) como momentos importantes para suas vidas. Esses encontros constituem-se como um dos grandes diferenciais da Associação dentre as demais organizações da sociedade civil do município. São momentos vigorosos de socialização e de aprendizagens, como expõe a associada,

> Pelo menos para mim, você fica com mais facilidade até para quando vai escrever. Tipo, você vai falar de um assunto, vai fazer um texto, uma redação de um assunto relacionado à sociedade. Você quando começa a participar desses movimentos você tem um olhar totalmente diferente. Você consegue ter aquela visão crítica, não para destruir. A reunião para mim é isso daí, é você despertar um pensamento crítico em relação à sociedade. Ver que nem tudo tá da forma que deveria ser. A ter autonomia, não é? Não se deixar levar pelo que ....você acha. É... como é que eu digo (...) Que você aprende mais ensinando, discutindo, com pessoas (...) (Izadora - Associada).

**Aprendizados na Amacauassu: possibilidades e impasses em busca da formação crítica.**

O universo da participação social no Brasil é muito complexo, multifacetado, de difícil análise. É preciso que cada experiência dita "participativa" seja analisada em sua singularidade, para, a partir daí, conferir se os processos de participação social que ocorrem nesses espaços aproximam-se do conceito de participação preconizado neste estudo.

Na Amacauassu, as práticas educativas organizadas pela instituição, proporcionaram uma série de aprendizados aos sujeitos que delas participaram, como descrito no item anterior e revelam aproximações teóricas com a Educação Popular.

Contudo, as práticas educativas não acontecem de forma isolada. Existe, para além da proposta de formação da Associação, exposta em seus documentos e vivenciada em seu dia a dia, outros aspectos que interferem diretamente na formação dos participantes, como o a cultura política;

a histórica negação da fala no Brasil; o clientelismo; o personalismo e autoritarismo; as regras rígidas de instituições seculares, como a Igreja, e vários outros que também interferem na almejada formação dos sujeitos.

Assim, somente a realização das práticas educativas pela Amacauassu, com a intenção de formar sujeitos críticos, não é garantia de que os participantes se conscientizem nessa direção.

Dentre todas as dificuldades da Associação, no processo da formação crítica de seus sujeitos, a maior delas encontra-se ancorada na formação religiosa dos associados, católicos ou evangélicos, e assim sendo, na subordinação desses sujeitos à instituição Igreja e suas leis. Facilmente essas leis são tidas por eles (as) como sendo as "Leis de Deus", ficando visível, em alguns casos, a dificuldade da participação nos momentos de organização social por luta de direitos sociais, em detrimentos de suas obrigações religiosas com a Igreja da qual participa, quando essas atividades coincidem horários.

A estreita ligação existente entre a Amacauassu e a Igreja Nossa Senhora de Fátima, por exemplo, a igreja católica da comunidade, interfere diretamente sobre todas as ações da Associação. Não obstante, a religiosidade, na curta história da Amacauassu, ao mesmo tempo em que se apresenta nos últimos tempos como uma dificuldade para a realização de algumas ações da Associação, dentre elas a reunião mensal ordinária, no início do seu processo de reativação, apresentava-se como uma força propulsora à organização da Associação.

Um dos fatores decisivos para que ocorra essa contradição, encontra-se apoiada na mudança radical sofrida na comunidade do Cauassu devido à mudança do pároco da Paróquia de Eusébio, que em sua chegada modificou os horários das celebrações da Igreja. A mudança de horário, regras, promoveu uma desorganização nos horários da reunião da Associação, mas não só. Provocou outros desgastes.

A reunião, ordinária ou extraordinária, tida como a assembleia da Amacauassu, foi considerada na investigação como o momento da vivência da política no seu sentido pleno. No diálogo permanente uns com os outros os sujeitos iam se fazendo gente; humanizando-se; vinham potencializando a participação social e despertando para uma série de acontecimentos, eventos, estudos, nunca apreciados por eles. Era lá que os associados (as) animavam-se para escrever matérias para ao jornal. Ou seja, as reuniões constituíam-se momentos importantes, quando então todas as ações da Associação eram planejadas. Portanto, se a participação nas reuniões é reduzida, reduzem-se também as possibilidades de ação. Se não há participação, não há formação naquele espaço.

É nítido o esforço da instituição, principalmente através do grupo de trabalho voltado para a formação, em realizar uma série de ações educativas com vistas à formação política dos (as) associados (as) em uma perspectiva crítica do mundo e da própria realidade. Entretanto, como já abordado, esses espaços são atravessados por uma série de aspectos, o que culmina em inúmeras dificuldades.

Contudo, apesar de todas as dificuldades, a análise aqui empreendida encontrou situações reveladoras da contribuição do "homem simples" na experiência participativa acompanhada. Sua presença na Amacauassu é valiosa e aponta para a tentativa da vivência da política em seu cotidiano. As práticas educativas realizadas no cotidiano dessa experiência afirmam e reafirmam o caráter eminentemente educativo desse espaço. Através do estudo pude observar o quanto os sujeitos puderam aprender a usar os mecanismos e estratégias de que a Associação dispunha para reivindicar; expor suas ideias, críticas.

Em termos conclusivos, o espaço acompanhado pela pesquisa se constitui em um esforço organizacional significativo, mas ainda não se configuram como espaços efetivos de politização das questões sociais, sobretudo pela dificuldade que a experiência apresenta em concretizar um projeto de formação política contínuo, em que as práticas educativas primam pela formação da consciência crítica nos sujeitos envolvidos e desenvolvam sua capacidade reflexiva sobre os acontecimentos, sobre seu "destino".

- ✓ **Referências Bibliográficas**

AMACAUSSU – Associação de moradores e Amigos do Cauassu. **Memorial descritivo**. Eusébio, mimeo, 2010c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Movimentos sociais: a construção da cidadania.** São Paulo: Novos Estudos Nº. 10 CEBRAP, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008. (reimpressão).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf . Acesso: 19/06/2011

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cad. Pesquisa. [online]. 2007, vol.37, n.131, pp. 519-520. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1437131.pdf. Acesso: 19/06/2011

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política.** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O CORPO EM PROCESSO DE ADOECIMENTO E SUAS (RE) SIGNIFICAÇÕES PSICOSSOCIAIS NO CURRÍCULO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Fabiane Elpídio de Sá[126]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[127]

## RESUMO

**Objetivo:** compreender as (re) significações psicossociais e educacionais do adoecimento do corpo no currículo de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará a partir das falas de alunos e docentes. **Metodologia:** o estudo foi do tipo qualitativo e descritivo. Foram entrevistados 16 sujeitos, oito alunos e oito docentes efetivos do curso. **Resultados e discussão:** o Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia mesmo tendo caráter inovador, apresenta no seu currículo prescritivo um olhar dicotomizado sob esse corpo, porém desvela-se, através das falas de alunos e docentes, a emergência de um novo olhar para o sujeito adoecido. Considerações finais: ressalta-se que, na fala dos estudantes, professores existe uma preocupação efetiva em estabelecer essas questões, que são levantadas pela vivência da prática e relações entre os atores.

Descritores: corpo, fisioterapia e adoecimento.

## INTRODUÇÃO

O objeto de investigação dessa pesquisa foi compreender as (re) significações psicossociais e educacionais do adoecimento do corpo, percorrendo os mecanismos da formação e análise dos discursos através da formulação de uma linguagem dispersa e descontínua desse corpo, obtidos durante as experiências na clínica fisioterapêutica e seus recursos organicistas, espaço esse designado também para a construção das concepções sobre o adoecimento. Para obter um olhar para a doença não apenas no contexto biológico, mas também nos seus aspectos subjetivos e humanistas que deverão fazer parte da formação do fisioterapeuta.

Para os professores dessa área, tais significados podem ser produzidos na vivência de um currículo anterior ancorado na racionalidade biomédica, produzindo um corpo mapeado e estruturado e na convivência de duas lógicas de organização do trabalho que modelaram a história da fisioterapia brasileira: 1) o livre mercado e o profissionalismo; 2) a outra envolve elementos sociais, políticos, culturais e psíquicos que possam justificar o processo saúde doença, referida nas diretrizes curriculares do curso de Fisioterapia do Brasil.

[126] Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação Brasileira da UFC.
[127] Docente da Universidade Federal do Ceará e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

O discurso sobre o corpo na contemporaneidade define novas formas de relação entre os profissionais de saúde e seus pacientes não mais orientadas em modelos técnicos profissionais no qual geravam situações de conflitos e poder entre os profissionais e sobre o corpo do doente.

O papel do professor de Fisioterapia é provocar a construção dos conhecimentos sobre o corpo que deverá se apresentar, portanto, intencionalmente, prescrito. Ou seja, desenvolver a linguagem crítica do corpo no currículo do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará para uma linguagem de possibilidades que não reduza este corpo, a um objeto a ser manipulado, tratado, fomentando a compreensão dos (re) significados psicossociais e educacionais atribuídos ao corpo durante o processo de adoecimento a partir dos discursos dos pacientes dos alunos, dos discentes e dos docentes do curso de Fisioterapia, entendendo que esses (re) significados poderão ou não interferir na prática integrada do cuidado fisioterapêutico na construção das concepções sobre o adoecimento.

O presente trabalho pretende ser um contributo que favoreça professores e alunos o desenvolvimento de uma melhor compreensão e vivência da complexidade polissêmica e simbiótica do corpo adoecido e incapacitado, sujeito a dependência funcional e às possíveis transformações, que podem levar à morte e/ou renovação, no fluxo permanente da plasticidade de seus movimentos.

É nessa perspectiva que o estudante orientado pelo seu professor deve apreender o corpo em processo de adoecimento em seus planos físico, psíquico e espiritual para que sejam abertas novas percepções da aventura de ser e estar doente.

Compreender as formas de subjetivação do corpo incapacitado possibilitará a construção de intervenções que possam melhorar os níveis de participação das pessoas com incapacidades, ajudando ao profissional, gestor do cuidado a identificar onde está o principal "problema" da incapacidade, seja no ambiente (físico e/ou emocional) que cria uma barreira, na ausência de um facilitador, na capacidade limitada do próprio indivíduo ou numa combinação destes fatores, pois a subjetividade da experiência da incapacidade física é uma dimensão independente de função e pode nos ajudar a entender o indivíduo incapacitado, enquanto sujeito (SAMPAIO; LUZ, 2009). Este esclarecimento permitirá orientar adequadamente as intervenções, acompanhando seus efeitos sobre as redes de inserção do sujeito na família e sociedade.

## METODOLOGIA

- **Natureza e tipo de pesquisa**

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e do tipo descritiva. Segundo Neves (1996) os estudos de pesquisa qualitativa, diferem entre si quanto aos métodos, enumerando um conjunto de

características essenciais capazes de identificá-la, são elas: o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo, a busca do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como preocupação do investigador e o enfoque indutivo, pois a pesquisa qualitativa parte da particularidade das evidências empíricas, suficientemente, constatadas para inferir uma verdade universal.

Para Minayo (1992) é imprescindível considerar na perspectiva qualitativa as classes sociais, as ideologias e visões de mundo dominante que se estabelecem entre agrupamentos e classes sociais, diante dos fenômenos que serão discursados pelos sujeitos.

- **As fontes bibliográficas**

As fontes bibliográficas e documentais utilizadas para a pesquisa foram constituídas a partir de autores de referência no campo teórico, histórico e metodológico afeto à temática escolhida, o projeto pedagógico e o currículo do Curso de Fisioterapia da UFC, *web sites*, busca através da Biblioteca virtual (BIREME), com o apoio da revisão sistemática de literatura na qual abrangeu os seguintes descritores: corpo, religião, história e doença, entrevistas dos pacientes, alunos, docentes e anotações no diário de campo. As matrizes teóricas que sustentaram esta pesquisa contextualizaram o objeto de investigação deste estudo que situou-se no campo da fenomenologia, para a valorização do que não poderia ser apreendido pela ciência positivista.

- **Fontes documentais**

O exame do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará (2009) apresenta um currículo integrado com intenção de incluir nos processos de ensino e aprendizagem do aluno a reflexão sobre sua prática.

- **Campo social da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará localizado no *Campus* do Porangabussu na Rua Major Weyne, 1440 no Bairro Rodolfo Teófilo.

- **Participantes da pesquisa**

Fizeram parte desse estudo 02 grupos de indivíduos, perfazendo um total de 16 pessoas, a determinação desse número decorreu pela saturação das falas extraídas durante a entrevista:

- Grupo 1 – 08 alunos, 04 participantes do gênero masculino e 04 do gênero feminino cuja idade variou de 19 a 24 anos, estes regularmente matriculados nos módulos de clínicas assistidas (Clínica Fisioterapêutica Traumatológica e Ortopédica e Clínica Fisioterapêutica Neurológica e Psiquiatria) e Internatos I, II e III (Saúde Coletiva, Ambulatorial e Hospitalar).

- Grupo 2 – formado pelos docentes efetivos do curso, totalizando 08 indivíduos, 01 do gênero masculino e 07 do gênero feminino, idade variando entre 29 a 36 anos, todos eles supervisores das práticas (Módulos de Clínicas e Internatos), 07 todos com mestrado e 01 com doutorado nas áreas supracitadas.

- **Fontes orais**

Foi utilizada entrevista semi estruturada e aberta, que conforme Amoras (2010), trata-se de uma técnica de coleta de dados utilizada para obter-se uma certificação mais idônea das informações dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista é um momento de se obter informações de outrem e, conforme se desenvolve um diálogo, cria-se uma oportunidade de se comunicar com o ser ouvido. As entrevistas tiveram caráter reflexivo, com o intuito de colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado e inédito para ele mesmo, inquestionáveis. Os discursos gravados e transcritos na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada entrevistado (ALVES; SILVA, 1992).

As questões desencadeadoras que impulsionaram as falas dos pacientes entrevistados foram: "Para você o que significa estar doente?"; "Como o tratamento fisioterápico tem influenciado no enfrentamento da sua doença?" e, finalmente, as perguntas que nortearam os discursos dos professores e alunos do Curso de Fisioterapia abordando suas experiências foram: "Como você compreende o processo de adoecimento do corpo de um sujeito em atendimento fisioterápico?", "Como os significados desse processo de adoecimento são identificados e inseridos durante as práticas de ensino?" e "Como o adoecimento do corpo é tratado no currículo do Curso de Fisioterapia?"

- **Aspectos éticos**

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COMEPE) da UFC com o parecer consubstanciado, número 703.129 em 27/06/2014. Conforme o parecer do COMEPE_UFC, a pesquisa trouxe riscos mínimos aos entrevistados, principalmente devido ao cuidado em estabelecer o critério de encerramento da entrevista caso o participante não se sinta confortável durante a mesma.

**Análise e interpretação dos discursos**

A análise das entrevistas foi feita com base em unidades temáticas ou temas, que podem ser entendidos como unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. Foram seguidos os critérios sugeridos por Bardin (1979), em três etapas, para a organização da análise: a

pré-análise: nesta fase, o material bruto foi submetido à organização em unidades temáticas, retomando os objetivos iniciais da pesquisa; a exploração do material: o material selecionado na primeira leitura foi reorganizado em unidades temáticas orientadas pelas categorias; tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nesta etapa, pretendeu-se ultrapassar o nível de descrição das falas e de observações para chegar à interpretação das informações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conteúdo expresso nas falas dos sujeitos foram agrupados e discutidos em dois (02) categorias gerais que suscitaram diálogos com os autores escolhidos para compor a matriz teórica do presente estudo:

1) Representações da Fisioterapia sobre o corpo;

2) O Currículo do Curso de Fisioterapia da UFC como espaço de escutas e práticas do adoecimento.

### Representações da Fisioterapia sobre o corpo

De acordo com os discursos emergidos dos alunos, quando questionados se as representações do corpo do paciente em atendimento fisioterápico interferem na sua aprendizagem, eles responderam que, não há prática assistencial sem a inserção dos aspectos afetivos, ambientais e pessoais, pois os discentes referiram que o corpo do doente deixa-se permitir uma investigação minuciosa não apenas referente aos aspectos fisiopatológicos da doença, mas às implicações psíquicas que orientam a gestão do cuidado.

De acordo com as falas o tratamento fisioterápico ativa um diálogo entre o paciente e sua doença superada pelo resíduo funcional. Portanto, o resgate das funções motoras pela presença de algum resquício de funcionalidade promovido pelo tratamento otimiza o auto cuidado, a autonomia e o emponderamento do paciente para com o seu corpo se constituem parte dos processos de cuidado. A relação com o fisioterapeuta para o enfrentamento da fragilidade imposta pela doença poderá resgatar a recuperação funcional dos sujeitos.

Qualquer que seja o tipo de deficiência que acometa o indivíduo deverá ser apreendida pelo estudante no que concerne a sua característica diagnóstica, patológica e seus sinais e sintomas típicos, porém não podemos esquecer que esses diagnósticos são feitos em pessoas.

> *Uma vez que devemos observar o paciente holisticamente não levando em conta apenas a sua disfunção e doença, mas observando os aspectos sociais, ambiente, os aspectos pessoais e a participação do indivíduo na sociedade (Aluno 6).*

Pessoas com alterações e deficiências motoras podem sofrer estigmas, frustrações e em geral não são levadas em consideração as suas necessidades afetivas. Essas pessoas não se deparam

apenas com as barreiras físicas do ambiente social, mas também discriminação das próprias instituições de saúde que podem classificar seu corpo como espaço da doença.

> *Partindo do relato do paciente sobre os seus sinais e sintomas podemos buscar intervir de forma específica, porém não única, no que mais o prejudica e mostrar a ele de forma compreensível como iremos colaborar para a sua recuperação e que isso também dependerá da ajuda dele, levando em consideração o biopsicosocial dele (Aluno 7).*

Quanto às falas dos professores diante da subcategoria: Reabilitando corpo e mente há necessidade em permitir ao aluno a transformação dos processos de ensino e aprendizagem sobre a doença e o cuidado com suas repercussões físicas, psíquicas e ambientais. Segundo os professores o corpo fragilizado do paciente se entrega ao tratamento fisioterápico em busca de possibilidades. Nesse momento o professor utiliza, também, as próprias experiências de relacionamento ocorridas entre ele e o aluno, para compreender os significados desse corpo adoecido e submetido aos cuidados fisioterápicos:

> *O paciente se permite acreditar na mudança do seu quadro funcional. Cada ganho sobre a sua funcionalidade faz emergir um aprendizado sobre si mesmo, e não só sobre a doença (Docente 6).*

O processo de tomada do corpo como objeto de descrição de suas capacidades pela ótica do fisioterapeuta e pelo paciente perpassa pela emergência de certos fenômenos, onde a subjetividade e, ao mesmo tempo as biotecnologias passam a criar formas híbridas de corporeidade, pois vivemos em uma cultura que suscita ideais de saúde e corpo, com possibilidades de aperfeiçoa-lo cada vez mais como se fossem guias ou procedimentos padrão de conduta para a nossa vida.

**O Currículo do Curso de Fisioterapia da UFC como espaço de escutas e práticas do adoecimento**

Entendemos que a discussão de corpo e adoecimento, no campo curricular do Curso de Fisioterapia, exige uma compreensão dialética e plural, que segundo Menezes e Araújo (2014) é fundamentada no princípio da complexidade e multirreferencialidade. É na construção e manipulação desse corpo a cada semestre que os alunos compreendem melhor o mundo de seus pacientes. Para tanto, o currículo necessita ser contextualizado inserindo aspectos explícitos e intrínsecos do adoecer.

Quando o aluno manipula o corpo do paciente através do toque, sem integrar o significado das suas experiências prévias e do próprio adoecimento, corroborando com Prista (2010) a recuperação será apenas parcial, restrita e com possibilidades de regressão funcional e psicológica, além de situar que as atividades terapêuticas que se dedicam a pensar e a viver o corpo, e que se propõem a

modificar as regras que inibem a consciência corporal, tendo nas instituições e na sociedade um espaço restrito de atuação, pois elas questionam a ordem constituída e ameaçam o poder.

Os alunos e docentes referem em seus discursos, que desde o início do curso com os módulos de Vivências em Fisioterapia I, II, III e IV há um contato prévio com pacientes, modelos de atenção e instituições através do uso de metodologias ativas e problematizadoras, que poderão garantir experiências novas frente às mais diversas situações encontradas na prática clínica, e que mesmo com a preocupação de voltar as intervenções fisioterapêuticas baseadas nas evidências científicas, os processos de formação dos alunos incorporam uma prática clínica voltada para um olhar mais compreensivo sobre a díade saúde – doença.

> *O contato prévio com os pacientes que ocorre durante os módulos de Vivências em Fisioterapia permite observar as implicações do adoecimento e da saúde. Nos módulos de clínica fisioterapêutica e suas especialidades aprofundam esses conhecimentos (Aluno 1).*

As visitas se constituem experiências balisadoras para a formação dos estudantes da área da saúde, quanto mais precoce for a inserção do aluno nos campos de atuação da Fisioterapia mais estímulo terão para a potencialização dos conhecimentos e habilidades durante as práticas assistidas e supervisionadas.

> *Com as vivências desde o primeiro semestre e com a antecipação dos campos de estágios comparado com outras instituições de ensino superior os alunos têm oportunidade de ganhar experiência prática junto com a experiência teórica, deixando-os com mais aptidão para entender, tratar e prevenir as doenças, sobretudo a valorização dos seus aspectos psicológicos (Aluno 4).*

Quando ocorre integração do ensino teórico prático em um serviço que é campo de atuação da Fisioterapia, abre-se espaço para a flexibilização do processo de aprendizado, além da integração das atividades do aluno com a equipe de profissionais do serviço. Isso pode ser observado na fala da professora do curso ao afirmar que:

> *O docente deve estimular o aluno ao desenvolvimento de suporte crítico durante sua atuação nos campos de prática, conciliando conhecimento científico com o empírico, tanto através da teoria em sala de aula como na prática profissional associando à prática voltada para o biológico, mas também através de uma leitura da subjetividade do processo saúde-doença (Docente 5).*

Percebemos na fala do Docente 5 que o estímulo do aluno na prática reflexiva frente a realidade apreendida acarreta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem para tomada de

decisão aliando as evidências com o contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática discente.

Outra questão apresentada nas falas dos Docentes 5 e 6 é o envolvimento das evidências científicas com o cuidado mais humanizado o que leva a reflexão da própria história da profissão que caminha para uma abordagem mais centrada no contexto da condição de saúde e não com modelos de atenção voltados somente para a doença e suas consequências:

> *A fisioterapia hoje se mostra preocupada com as evidências científicas através de experimentos científicos e decisões centradas na doença e seus fatores de risco, aliado a isso deve oferecer condições necessárias para que se possa cuidar do paciente de forma mais humanizada (Docente 5).*

Para tanto, a busca pelas raízes históricas da profissão justificam a necessidade de aproximação entre a teoria e as práticas de saúde que visam à compreensão das formas de entender saúde e doença e seus fatores de risco. O professor deverá apresentar uma postura dialética que possa discutir os fatores condicionantes do processo saúde – doença para o aperfeiçoamento contínuo do processo de cuidar, de ensinar e de aprender sobre o corpo na perspectiva da clínica fisioterapêutica:

> *A fisioterapia, no decorrer da história, passou por diferentes situações, no entanto, a tendência em reabilitar caracterizava a saúde como ausência de doenças ou incapacidades limitando bastante a atuação do fisioterapeuta, porém observamos que com a organização dos modelos propostos pelos SUS houve modificação na forma de entender a saúde e doença (Docente 6).*

Quando ocorre integração do ensino teórico prático em um serviço que é campo de atuação da Fisioterapia, abre-se espaço para a flexibilização do processo de aprendizado, além da integração das atividades do aluno com a equipe de profissionais do serviço. Isso pode ser observado na fala da professora do curso ao afirmar que:

> *O docente deve estimular o aluno ao desenvolvimento de suporte crítico durante sua atuação nos campos de prática, conciliando conhecimento científico com o empírico, tanto através da teoria em sala de aula como na prática profissional associando à prática voltada para o biológico, mas também através de uma leitura da subjetividade do processo saúde-doença (Docente 5).*

Percebemos na fala do Docente 5 que o estímulo do aluno na prática reflexiva frente a realidade apreendida acarreta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem para tomada de decisão aliando as evidências com o contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática discente.

Outra questão apresentada nas falas dos Docentes 5 e 6 é o envolvimento das evidências científicas com o cuidado mais humanizado o que leva a reflexão da própria história da profissão

que caminha para uma abordagem mais centrada no contexto da condição de saúde e não com modelos de atenção voltados somente para a doença e suas consequências:

> *A fisioterapia hoje se mostra preocupada com as evidências científicas através de experimentos científicos e decisões centradas na doença e seus fatores de risco, aliado a isso deve oferecer condições necessárias para que se possa cuidar do paciente de forma mais humanizada (Docente 5).*

Para tanto, a busca pelas raízes históricas da profissão justificam a necessidade de aproximação entre a teoria e as práticas de saúde que visam à compreensão das formas de entender saúde e doença e seus fatores de risco. O professor deverá apresentar uma postura dialética que possa discutir os fatores condicionantes do processo saúde – doença para o aperfeiçoamento contínuo do processo de cuidar, de ensinar e de aprender sobre o corpo na perspectiva da clínica fisioterapêutica:

> *A fisioterapia, no decorrer da história, passou por diferentes situações, no entanto, a tendência em reabilitar caracterizava a saúde como ausência de doenças ou incapacidades limitando bastante a atuação do fisioterapeuta, porém observamos que com a organização dos modelos propostos pelos SUS houve modificação na forma de entender a saúde e doença (Docente 6).*

O ensino e assistência da Fisioterapia ainda apresenta uma forte influência cartesiana, mesmo com a implementação de aspectos humanísticos relacionados as diversidades culturais, mesmo entendendo que as sociedades estão em contínuo processo de redefinição interferindo nos processos educativos e essas transformações devem ser analisadas no âmbito nacional e internacional. Ou seja, demonstra que a necessidade da investigação comparada sobre a sociedade, o homem e a educação permite apreender os processos de formação do aluno dentro de uma sociedade real e não imaginária (MARCONDES, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do Curso de Fisioterapia da UFC mesmo tendo caráter inovador, apresenta no seu currículo prescritivo um olhar ainda dicotomizado sob esse corpo e seus sistemas, porém desvela-se, através das falas de alunos e docentes, a emergência de um novo olhar para o sujeito adoecido, mesmo que os discursos ainda se voltem à vigilância e classificação dos corpos para além da estrutura e função, mas que pretende incluir além desses dois construtos outros aspectos que possam atingir esse corpo de forma mais linear e multidimensional.

Esses aspectos influenciaram de modo geral a formação do fisioterapeuta, que traz ainda em seus currículos temas estruturados que dão significado ao corpo segundo a visão mecanicista:

cinesiologia, anatomia, biomecânica e fisiologia, o que leva com que o estudante e futuro profissional a ter uma visão segmentar do corpo.

Podemos observar no currículo do Curso de Fisioterapia da UFC, apesar de conter uma proposta integralizadora, apresenta uma dicotomia entre os sistemas básicos e as clínicas de especialidades, com exceção dos módulos de Vivências em Fisioterapia, Indivíduo: cultura e sociedade, saúde: processo e assistência e as atividades de Internato que permeiam as redes de atenção à saúde e incrementam em seus conteúdos os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (universalidade, equidade e integralidade) e um novo olhar para o sujeito. Apesar da característica dos esquemas e conteúdos básicos iniciais que permeiam o primeiro segundo e terceiro semestre, estarem apresentados em módulos, observamos uma dificuldade na relação entre esses conteúdos e a ausência da interdisciplinaridade.

Tornar o aluno "reflexivo" no campo de sua prática é questionar a possibilidade de saberes e da transformação desses saberes para a modificação da sua realidade. Há de se questionar a validade dos saberes, o que lhes são próprios e importantes, respeitar seus conhecimentos prévios e experiências de vida para a formação de sua identidade.

Os resultados desse estudo segundo a metodologia qualitativa empregada apontam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada, para o redimensionamento da matriz curricular dos cursos de fisioterapia com ênfase não apenas para as questões técnico-científicas, mas também ampliar esforços para que as questões psicossociais e afetivas no âmbito de saúde e do adoecimento percorram longitudinalmente os processos de ensino e aprendizagem do aluno para que estes possam compreender a complexidade do adoecer e o seu enfrentamento para uma melhoria na qualidade dos cuidados.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , n. 2, July 1992 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 27 June 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1979.

BRASIL. Decreto-lei 938 de 13 de outubro de 1969. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, n.197, seção 1, p.3658. 16 out. 1969.

COFFITO. **Resolução 10 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional**. Aprova o código de ética profissional de Fisioterapia e Terapia ocupacional. Brasília, 22 de setembro de 1978. Disponível em: http://www.coffito.org.br/publicacoes/pub_view.asp?cod=937& psecao=9. Acesso em 18 de julho de 2014.

ILKIU, Giovana Simas de Melo. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de fisioterapia:** um novo perfil de fisioterapeuta? Dissertação de Mestrado do programa de Pós graduação UNOESC/Educação, 2009. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=167471. Acesso em 29 de maio de 2016.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação Comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992. 269 p.

PRISTA, Rosa M; MANOEL, Felismar. Motricidade Humana e Fisioterapia. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**, ano 2010, v. 10, n. 10, p. 18 – 33. Disponível em: www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/10/artigos/03.pdf.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; LUZ, Madel Terezinha. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2009000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 30 June 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2009000300002.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA: AS SUSPEITAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO.

Lara Reginaldo da Silva Araujo[128]

Gilberto Andrade Machado[129]

## Introdução

Esta é uma pesquisa em andamento e que nos proporcionou, até o momento, vivenciar três experiências distintas em torno de Currículo. Cada uma delas nos apresentou uma perspectiva muito peculiar de como é possível desenvolver o Ensino de Artes Visuais no Ensino Básico. Partindo das interseções entre essas ações e das contribuições do referencial teórico é que esse estudo pretende desenvolver sua contribuição mais efetiva ao propor ações que incidam não só sobre os documentos mas também sobre a prática aqui verificada.

A partir dessas experiências alguns questionamentos e inquietações assumiram uma silhueta mais contundente. Estando na escola, percebemos, no contato com os alunos, os mesmos abismos, as mesmas inquietações e insatisfações e um ambiente ainda mais propício às desconexões que experimentamos enquanto alunos. Por detrás da lente de professores em formação, percebemos elementos que nossa condição apenas discente não nos permitia acessar. Foi durante esse processo que nos encontramos, enquanto pesquisadores, em um lugar para onde convergiam as reflexões ambíguas de estudantes de Artes Visuais e de pretensos professores de Artes Visuais. Diante dessas ambiguidades, emergia mais fortemente o objeto desse estudo: o Currículo. No agenciamento entre esses dois papéis e também no desempenho de um lugar próprio para essa pesquisa, outras referências nos ajudaram a problematizar o objeto Currículo, investigando se os profissionais que atuam como professores de Arte no Ensino Fundamental de Fortaleza se apropriam das orientações curriculares prescritas e se esses documentos edificam suas práticas.

Para compreender o conceito de currículo de forma mais panorâmica e agregar o valor histórico desse processo á essa pesquisa, nos debruçamos sobre teóricos que exploram o tema em sua gênese, pelo prisma das vertentes que ao longo do tempo incidiram nas suas diferentes

[128] Autora: Lara Reginaldo da Silva Araujo. Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE- Campus Fortaleza (8º semestre). Pesquisadora de iniciação científica vinculada à linha de práticas educativas do IRIS- Grupo de Estudo da Formação de Professores de Artes Visuais/ CNPQ. E-mail: tiaxica@gmail.comil.com.

[129] Co-Autor:: Professor Doutor Gilberto Andrade Machado, atuando no curso de Licenciatura em Artes visuais/CLAV, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE- Campus Fortaleza.. Coordenador do IRIS- - Grupo de Estudo da Formação de Professores de Artes Visuais/ CNPq. E-mail: gilmach.ifce@gmail.com.

concepções. SILVA (2002) afirma que, embora formalmente o surgimento do currículo como um campo especializado de estudo date do século XX e atribua essa formalização a fatores como a concretização da educação como um campo de estudo da ciência e também a ampliação do acesso a educação escolarizada, a preocupação com as atividades que envolviam o ensinar perpassaram as teorias pedagógicas e educacionais muito antes de existir um termo específico para isso. Diz ainda serem três as vertentes curriculares, a saber: tradicionais, críticas e pós críticas, cada uma delas revelando, para além de diferentes modos de estabelecer e sistematizar os conhecimentos escolares, concepções ideológicas e políticas distintas.

Durante o processo de conhecer o currículo dentro do espaço escolar precisamos delimitar o que, exatamente, dentro do universo do Currículo nós pretendiamos investigar. Desse momento surgiu a compreensão de que o currículo não se tratava apenas de um documento redigido fora dos muros da escola, que ele é uma célula viva dentro do ambiente escolar, que é resignificado não só pelo modelo de gestão mas também pelas significações culturais que a comunidade escolar partilha em sociedade e que nele estão agregadas relações de poder. Nessa trajetória de construção de um olhar crítico a respeito das experiências vivenciadas nesse trabalho, à luz das contribuições das teorias aqui destacadas, pesou o fato de não existir um currículo para o ensino de Arte e que o seu desenvolvimento dentro da escola é regido por orientações e diretrizes que circunscrevem direcionamentos genéricos

A experiências que sustentam a construção desse trabalho somadas à análise crítica dos documentos oficiais do Currículo, se articulam ainda no sentido de nos convocar à proposição de ações teórico metodológicas sobre o recorte desse projeto, levando em conta, nesse percurso, os diversos fragmentos não prescritos que constituem a conformação curricular desse espaço, como por exemplo a formação desse profissional que atua como professor se Arte na escola *locus* dessa investigação, e consequentemente, a nossa própria formação.

No sentido de orientar a discussão sobre um Currículo de Artes Visuais para o Ensino Fundamental de Fortaleza, essa pesquisa se vale das proposições metodológicas da Abordagem Triangular e da Cultura Visual como práticas possíveis no cotidiano escolar. Especificamente nos interessa saber se os documentos oficiais e as leis do currículo, contribuem para a prática efetiva do ensino de Arte.

Por se tratar de uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte, e por se ancorar na A/r/tografia como uma metodologia de pesquisa, esta investigação é capaz de estabelecer entre o

pesquisador e seu objeto níveis de envolvimento que rompem a esfera do cognitivo adentrando também a seara do emocional (Dias, 2007). É esperado, desse projeto, que, na perspectiva dos professores colaboradores da pesquisa, elementos da sua formação, do seu envolvimento com o saber e com a prática em arte, da sua trajetória na docência e da sua perspectiva de mundo, figurem como dados de grande relevância. Essa opção metodológica se inclina para uma postura de pesquisa mais dinâmica e que constrói um ponto de convergência para onde concorrem as reflexões que relativizam não só a ação da pesquisa como também a prática docente verificada. Assim, é no trajeto contínuo percorrido entre o fazer artístico, a reflexão investigativa e a prática docente que se tece, nesse trabalho, a A/r/tografia como uma postura de pesquisa em Arte e como conduta passível de desenvolver novas formas de conhecimento.

Ao longo desse estudo há diálogos mais evidentes das opiniões dos pesquisadores sobre as experiências até então efetivadas. As investigações realizadas até o momento dão conta de que o contato com os documentos e leis sobre o Currículo de Arte do Ensino Fundamental de Fortaleza se articula com as escolhas metodológicas e com os conceitos que delineiam uma condução pedagógica. No sentido de tornar visível esse currículo, suas apropriações no espaço escolar e suas contribuições na prática efetiva do ensino de Arte, evidencia-se o professor que atua nesse contexto como um elemento que, impregnado dos seus elementos formativos, é capaz de refletir o seu saber/fazer artístico e de encontrar caminhos mais generosos para a construção do conhecimento em arte.

**Explorando um Currículo de Arte para Fortaleza.**

No âmbito da União, existem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/96, LDB, a lei que rege a educação brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental (1998) que compilam as orientações sobre as habilidades e competências esperadas para cada ciclo de ensino; e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2015) uma proposta acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes desde a educação infantil até o último ano no ensino médio, visando a formalização do papel da escola para a vida das pessoas, sobre aquilo que é essencial que cada um aprenda.

Na esfera estadual, a investigação se deparou com as Matrizes Curriculares do Ensino Médio (2009), documento concebido por um coletivo que reuniu professores das escolas estaduais de Ensino Médio, técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC e professores

universitários envolvidos na formação de professores, com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituído por competências/ habilidades, de forma a orientar as escolas da rede pública.

Já na esfera municipal, o documento que mais intimamente dialoga com o recorte dessa pesquisa são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza- volume II, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2011 que reúne as diretrizes curriculares gerais, além de outras informações que vão subsidiar os docentes na elaboração de propostas pedagógicas para as escolas do Sistema Público Municipal de Ensino.

Já em suas primeiras linhas, o documento supracitado, se mostra alinhado com a construção de um currículo de arte orientado pelas concepções de ensino contemporâneas, refutando os elementos curriculares que atribuem ao ensino de Arte as noções tecnicistas e experimentalistas, além de admitir que existem especificidades para o desenvolvimento do ensino de Artes Visuais, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos, aos objetivos e às linguagens. Propõe ainda uma reestruturação nos termos dos objetivos que se pretende alcançar com o currículo de Arte, que Silva (2002) nomeia de corrente pós crítica do currículo quando afirma que a reformulação curricular orientada e comprometida com a diversidade e com o multiculturalismo não pode ser construída somente através da igualdade de acesso à um currículo excludente e hegemônico preexistente. Essa reformulação só surtirá efeitos se fizer ecoar na estrutura curricular os questionamentos e indagações sobre a origem dessas desigualdades.

A análise desse texto, revela um esforço não somente em desmistificar a estrutura curricular do ensino básico em um recorte específico, mas também em solicitar novas posturas em docência problematizando inclusive a formação do professor de Arte. Aponta também para parâmetros que interliguem a fruição e composição artística, a literatura da História da Arte, a interpretação das obras de grandes artistas, bem como a técnica empregada para tal, admitindo o movimento de ensino e aprendizagem em Artes Visuais como um lugar capaz de acolher elementos da intuição, emoção, percepção, sensibilidade, criatividade e imaginação. Nesse processo, segundo esse documento, o professor deve se colocar como figura de mediação do conhecimento construído em sala.

O modelo proposto nesse documento suscita alguns questionamentos sobre um profissional ideal e que, por isso, idealiza também as suas práticas e seus objetivos. Apesar de não afirmar a polivalência, se organiza em torno de quatro linguagens da Arte: artes visuais, música,

teatro e dança. Existem apontamentos bastante específicos no que diz respeito aos conteúdos estruturantes e ás demandas de cada linguagem que o professor sem formação na área talvez disponham de elementos suficientes para agregá-los às suas práticas.

A partir das percepções dos conceitos eleitos aqui para problematizar o Currículo do Ensino Fundamental de Fortaleza, vibram as perguntas: Será que o profissional que atua como professor de Arte no Município de Fortaleza e que não tem formação específica para tal, orienta sua prática docente em Arte por esses documentos? Como compreendem ou associam essas práticas ao contexto social e histórico em que foram desenvolvidas? Que resquícios das concepções que orientam o Ensino de Arte, atuam ou resistem no cotidiano desse professor?

**Experiências condutoras de reflexão sobre o Currículo.**

A primeira das ações realizadas para esse projeto foi a elaboração de um relatório que condensou as contribuições da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I. Para tanto, foi realizado um levantamento sócio histórico do bairro, da comunidade e da própria escola por via da observação e da pesquisa documental, bem como a coleta de dados sobre as narrativas formativas dos profissionais que atuavam como professores de Arte nessa escola e sobre o modelo de gestão construído para esse espaço, através de conversas informais. A leitura crítica dessa experiência, fez surgir alguns questionamentos sobre a prática docente em Arte naquele espaço e o contato direto com esses profissionais nos levou a relativizar a nossa própria formação na medida em que nos apresentaram elementos da rotina escolar que, na maioria das vezes, passam ao largo das discussões acadêmicas, como por exemplo a falta de material didático para as aulas de Arte e a falta de material de apoio para o professor da escola.

Esta etapa do trabalho consistiu em estar presente em uma sala do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio durante dois meses, no exercício da observação crítica, orientada pelas experiências acumuladas em sala durante o estudo dirigido, proposto pela professora da disciplina, apoiada em um instrumental fornecido pela mesma. Estivemos durante o mês de março de dois mil e quinze, lotados em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, partilhando a dinâmica da sala e observando as relações escolares como um todo. Fomos acolhidos pela professora da disciplina de Arte que era, por formação, originalmente professora de Língua Portuguesa, que nos apresentou à turma contextualizando a figura dos estagiários e explicando nossa função naquele momento. Posteriormente, nos revelou que exercia o magistério na rede pública de ensino desde o ano de mil novecentos e noventa e cinco, quando ainda vigorava o

programa TV Escola[130] e ela desempenhava a função de orientadora de aprendizagem. Atuava, na escola em questão, como professora de Arte desde o ano de dois mil e oito e revelou que gostava de assumir essa disciplina, muito embora acreditasse que um professor específico da área poderia desempenhar um trabalho mais proveitoso, pois, observava, nos alunos, inclinações para práticas em Arte, com as quais ela não tinha familiaridade. Além dessa profissional, essa escola contava com mais três profissionais que atuavam como professores de Arte, e nenhuma delas possuía formação específica na área.

Sobre a avaliação dessa turma, a professora informou ter feito, ao longo da sua experiência docente, alguns testes até adotar a configuração de avaliação que não propõe para a disciplina de Arte, uma avaliação formal, com perguntas e respostas. Consistia em uma avaliação processual em torno da participação e comprometimento com as atividades propostas em sala. Chegou a tentar adotar trabalhos de pesquisa a serem feitos em casa, mas esbarrou no descumprimento dos prazos e dificuldades como a falta de material de consulta na biblioteca da escola.

Concomitantemente ao Estágio I, estivemos, na referida escola, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/IFCE, um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, quando, na construção de diários de campo, registrei reflexões sobre a construção do conhecimento em Arte no contexto dos Laboratórios de Produção de Imagens- LAPIM, modelo em torno do qual se organizavam as oficinas de Arte propostas para aquele espaço, e comungamos as impressões sobre a relação aluno/professor com colegas bolsistas e com professores coordenadores, em momentos previstos pelo programa. Se por um lado nós tínhamos, no Estágio I, acesso ás demandas dos professores, na experiência do PIBID nós partilhamos as necessidades dos alunos a respeito do ensino de Arte naquela escola. Embora fossem aspectos da mesma realidade, de um lado o currículo se estruturava em torno das exigências de uma gestão, e do outro prevalecia o modelo das oficinas onde a presença do aluno era facultativa, essa experiência se transformou em uma oportunidade para condensar essas informações e projetar interseções possíveis para esses dois universos aparentemente divergentes e possivelmente conflituosos.

[130] A TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. (MEC)

O planejamento do LAPIM, utilizou os apontamentos levantados pela sondagem sócia antropológica realizada na escola ainda no primeiro semestre do ano de dois mil e quatorze, quando a equipe de bolsista, auxiliada pela professora supervisora, pôde inventariar os interesses da escola, dos alunos e da comunidade, para planejar o cronograma de atuação das oficinas. As experiências do laboratório desenvolvido no primeiro semestre foram uma fonte importante para o planejamento das atividades a serem realizadas no segundo semestre no sentido de apontar que a Arte Urbana e o Graffiti seriam temas de forte adesão e interesse, delimitando, assim, as temáticas e a estrutura metodológica da oficina.

A divulgação das atividades foi feita por cartazes distribuídos pela escola, e na presença dos bolsistas e da professora supervisora nas salas de aula, reforçando as datas e procedimentos de inscrição. Durante o mês de julho a equipe, que contou com a participação de três bolsistas, ficou responsável por efetivar as inscrições dos estudantes interessados em participar da oficina.

O LAPIM desenvolveu em três módulos conceitos e exercícios que contemplaram práticas de desenho, colagem, estudo da cor, pintura mural, Stêncil e lambe-lambe. O primeiro módulo explorou as origens do Graffiti, seus primeiros registros no Brasil e no Ceará, assim como seus principais representantes. Ainda nesse momento, atividades de desenho e de colagem revelaram algumas temáticas e interesses recorrentes na produção dos alunos e, ao longo da oficina, esses dados foram delineando um modelo de intervenção. Durante o segundo módulo, enfatizou-se o estudo das cores (primárias, secundárias, complementares, opostas, e das escalas de degrades), a equipe propôs interferências nos desenhos realizados durante o primeiro módulo, além da realização de um mural com temática livre. No terceiro e último módulo da oficina, os alunos foram estimulados a realizar um trabalho coletivo de intervenção em um muro na área comum da escola. Como primeira etapa de construção desse módulo, a turma, que já havia se intitulado “Coletivo Mão Solta”, elegeu, em consenso, um tema para o mural, e organizou a disposição das imagens no espaço.

A construção efetiva dessa intervenção abrigou todas as técnicas abordadas nos dois módulos anteriores, assim, nos momentos finais desse ciclo, apresentamos à escola e à comunidade a exposição do trabalho de intervenção mural do Coletivo Mão Solta. No último dia de oficina realizamos a certificação dos alunos e promovemos uma sessão de cinema como forma de confraternizar e concluir o ciclo de atividades.

Nos encontramos agora na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II - regência no Ensino Fundamental - com a tarefa de propor, planejar e executar aulas para turmas das séries

finais do ensino fundamental da mesma escola. Além desse momento de partilha, pudemos acompanhar, com a chancela dos professores, os momentos de planejamento de aula e de avaliação. Dessa experiência, ressaltamos que, lidar com níveis tão distintos de interesse e disposição para a disciplina, motivados, em parte, pela concepção de que a Arte na escola ainda habita a seara da diversão e do passa tempo, nos fez compreender que essa situação é capaz de ditar a dinâmica não só da turma, mas também do papel da Arte como área do conhecimento no ambiente escolar, da cultura de Arte naquela comunidade. Para algumas dessas turmas em que estivemos como estagiários, esses momentos de regência foram os primeiros contatos com a prática e a construção de objetos de arte em sala de aula no ano letivo de dois mil e quinze.

**Considerações parciais**

Percebemos que somente depois de concluídas as primeiras ações metodológicas, é que pudemos, então, nomear o objeto desse estudo, e compreender que as inquietações que emergiram no transcorrer das experiências propostas nesse trabalho, giravam em torno do Currículo. As ações empreendidas até esse momento, priorizaram a coleta de dados através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental em torno dos documentos oficiais do currículo e das leis que regem a educação básica. O referencial teórico construído antes, durante e depois dessas experiências se articulam no sentido de tornar claro o terreno que sustenta esse estudo. A análise desses dados se voltará para os momentos de prática com a intenção de compreender como os profissionais que atuam como professores de Arte nessa escola da rede estadual de educação se apropriam dos currículos prescritos, como essas orientações edificam sua prática, como se estrutura a elaboração dos documentos que tangenciam a atual formatação curricular, considerando as implicações sociais, culturais e políticas envolvidas nesse processo e ainda questionar quais as reverberações dessa pesquisa na nossa formação como professores de Artes Visuais.

Assim, acreditamos que, dar visibilidade às orientações curriculares para o Ensino de Artes Visuais, propostas ao Ensino Fundamental de Fortaleza à luz da sua crítica, é, de certo modo, repensar a própria prática, afim de construir, reflexivamente, novas abordagens metodológicas para a efetivação do ensino de Arte na escola. Repensar a prática nesse contexto não implica um movimento de uma única direção que parte sempre do lugar em que o professor se encontra e traça uma linha reta até o aluno. Nessa perspectiva, a prática curricular constitui uma teia que acessa os professores também no nível da sua narrativa formativa, assim como afeta alunos, gestão e comunidade no patamar das significações culturais que partilham.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL, Governo do Estado do Ceará, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Coleção Escola Aprendente: matrizes curriculares para o Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009.
BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**.Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Portal do MEC. **TV Escola: apresentação**. Brasília: MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/tv-escola>. Acesso em: 14 de abril de 2016.
DIAS, Ana Maria Iório; TEXEIRA, Flávia Regina de Gois. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011.
DIAS, Belindson. **Artografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: umaintrodução**. Texto apresentado no XVII CONFAEB. UDESC/UFSC, 2007.
SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA À LUZ DA PRÁTICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM LIMOEIRO DO NORTE

Maria José Camelo Maciel[131]
Neucivânia Moreira da Silva[132]

**RESUMO:**A presente pesquisa se deu numa abordagem qualitativa, com uso do método de estudo de caso, objetivando identificar a relação existente entre a teoria e práticadas professoras de uma instituição escolar localizada em Limoeiro do Norte, a qual assume o construtivismo como vertente orientadora do seu projeto pedagógico. A análise focalizou a proposta expressa nas diretrizes pedagógicas da referida escola, bem como a prática das suas professoras, a partir do que apreendemos que há coerência entre as concepções subjacentes ao ensino construtivista e a prática docente realizada. Ao focaras características que a proposta pedagógica dessa escola assume no que se refere aos princípios inerentes ao escolanovismo como autonomia, participação e democratização das relações, alertamos para a importância da escola rever sua prática nesses aspectos.
**PALAVRAS-CHAVE:**construtivismo; projeto político pedagógico; prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro a teoria construtivista foi muitas vezes encaradacomo método pedagógico, o queprovocou diversos questionamentos, uma vez que em muitos casos, as escolas, seguindo um modismo predominante nos anos de 1980 se autointitulavam de construtivistas sem a devida apropriação teórica e prática dos fundamentos da epistemologia genética do biólogo suíço Jean Piaget(1896-1980).

Em decorrência, ainda hoje muito se ouve falar em construtivismo no interior das instituições de ensino e variadas práticas são concretizadas, em algumas vezes, de maneiras contraditórias e até mesmo opostas aos pressupostos e premissas da proposta de ensino que se orienta pelos estudos de Piaget.

A prática pedagógica construtivista, dada a sua matriz epistemológica, tanto imprime certas particularidades ao trabalho escolar como exige uma postura docente diferente daquela que ocorre nas escolas não construtivistas.

[131] Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE
E-mail: mazza.maciel@uece.br
[132]Aluna concluinte do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Limoeiro do Norte
E-mail: neucymoreira@hotmail.com

Mesmo que Piaget não tenha sido ou não tenha pretendido ser pedagogo, os métodos pedagógicos hoje ditos construtivistas são construções baseadas na teoria formulada por esse estudioso de psicologia.

Considerando os desdobramentos da referida vertente na prática docente e as discrepâncias entre o que as formulações construtivistas defendem para o ensino e o que se materializa na prática dos professores, focamos na presente pesquisa a prática pedagógica concretizada numa escola construtivista localizada no município de Limoeiro do Norte no Ceará,nos conduzindo pelos seguintes questionamentos: Que características a proposta pedagógica da escola construtivista assume e como se conduz na garantia da coerência entre o que diz (pressupostos) e o que faz (prática)? Que concepções os professores tem sobre o seu trabalho no interior desta escola e como realizam a sua prática?

Realizamos, nesse direcionamento,uma pesquisa qualitativa com uso do método estudo de caso, tendo como sujeitosos docentes da referida escola. As entrevistas e observações com esse grupo de profissionais foram os principais meios que conferiram um aporte de dados para o estudo.

A escola construtivista é um campo de pesquisa amplo que já congrega inúmeros estudos a seu respeito. Todavia, a nossa pesquisa foi capaz de aprofundar algumas questões pertinentes em relação a esse tema, tendo em vista que o ensino nessa escola que se assume como construtivista, segue uma diretriz diferenciada em relação às demais escolas do município.Portanto, o estudo propiciou a comunidade da escola pesquisada um autoconhecimento mais aprofundadoda sua realidade, desvendando nuanças ainda pouco conhecidas ou naturalizadas por seus agentes.A escola em foco declara se apoiar nos estudos de Piaget e seus estudiosos. Um deles é Lauro de Oliveira Lima, que além de ser filho de Limoeiro do Norte é o mentor do método psicogenético no Brasil.

### *A Escola Nova e o Método Psicogenético de Lauro Oliveira Lima*

A Escola Nova se caracterizou como um movimento de ideias influenciadas por pensadores norte-americanos e europeus cujo traço definidor era o fato de se opor as práticas pedagógicas tradicionais. O pensamento do educador norte-americanoJohn Dewey e do biólogo suíço Jean Piaget teve grande influência no norteamento do movimento escolanovistabrasileiro, principalmente a partir dos estudos de educadores como Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, entre outros que militaram no movimento de renovação da educação no Brasil.

Os ideais e as práticas educacionais contempladas no esboço da referida vertente pedagógica têm como característica comum a valorização da atividade ou experiência na prática pedagógica.

O espraiamento desses ideais e práticas no campo educacional brasileiro ocorreu no bojo do movimento da reforma da educação, do início do século XX, o qual refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. Partindo do entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, a corrente pedagógica escolanovistaatribuíavalor fundamental a aspectos como vivência social-comunitária da escola, autonomia dos alunos e professores e formação global da criança.

No contraponto ao enfoque pedagógico tradicional cujas marcas mais criticadas eram a tradição, a cultura intelectual abstrata, a autoridade, a obediência e a competição, o ideal da escola renovada assumia como princípios mais caros a liberdade, a iniciativa, a autodisciplina, o interesse e a cooperação.

A escola, na perspectiva da educação renovada, pretendia extrapolar o limite de ser mera transmissora de conteúdos e assumiro papel de também consolidar objetivos sociais e democráticos. Portanto, na visão escolanovista,a escola se constituiria no caminho fundamental, no instrumento necessário para as mudanças pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar a modernidade.

Para Anísio Teixeira, um dos principais propagadores das ideias de Dewey no contexto educacional brasileiro, a escola deveria vincular o seu trabalho ao ideal de ajustar ohomem às condições do seu meio. Na sua concepção, o mundo estava em constante transformação, o que requereria um novo tipo de homem, que ao mesmo tempo em que deveria ser consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas, deveria também estar sintonizado com as metamorfoses da sociabilidade moderna no que tange ao incremento das ciências, ao avanço tecnológico e a consolidação da democracia. Essa concepção exige, segundo Teixeira (2000), uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, rompendo, portanto, com a concepção estanque da educação tradicional.

A busca de ruptura com os métodos tradicionais de ensino aliado a emergência de novas ideias pegagógicasimplicou na revisão e na alteração dos pressupostos científicos de fundamentação das atividades pedagógicas. O movimento da Escola Nova buscou na Biologia e na Psicologia bases de sustentação para uma ação pedagógica que privilegiou o aluno como o centro do processo educacional, sendo os estudos de Piaget eleitos como o aporte teórico ideal para a escola e o professorconcretizarem a nova pedagogia.

Todavia, vale notar que Jean Piaget em seus estudos postulou uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e não uma teoria pedagógica, motivo pelo qual não há indicação direta de aplicação de sua teoria no espaço da sala de aula. É inconteste que seus estudos

são de grande importância para a compreensão do desenvolvimento da inteligência humana, mas em nenhum momento desenvolveu um método de ensino com base em seus estudos.

A aplicação dos estudos de Piaget na sala de aula derivou de estudos e pesquisas dos pesquisadoresdo campo educacional com vistas a fazer a adequação dos referidos estudos ao trabalho pedagógico.

No Brasil, entre o final da década de 1950 e meados dos anos de 1980 se ampliou significativamente o número de textos e publicações na área da educação inspirados nos estudos de Piaget, entre estes,destaca-se o trabalho de Lauro de Oliveira Lima que foi um dos primeiros dos que contribuíram de forma significativa para que o escolanovismopiagetiano fosse divulgado entre nós.(GHIRALDELLI JR. 2001, p.122)

Em relação à obra "A escola secundária moderna", do referido educador, Ghiraldelli Jr. pontua que:

> A ideia central de A escola secundária moderna pautou-se por traduzir, para o plano dos procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Jean Piaget divulgadas pelo Centro Internacional de Epistemologia Genética (Genebra). Segundo o autor, o piagetianismo no Brasil — aquilo que ele chamava de "método psicogenético" — assentava-se, no Brasil, historicamente nas "técnicas propostas" pela "literatura pedagógica criada ou divulgada por Lourenço Filho e Anísio Teixeira". Tratava-se, portanto, segundo Lauro de Oliveira Lima, de uma continuidade em relação ao "movimento da Educação Nova" e, ao mesmo tempo, de uma modificação, pois a teoria piagetiana colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade... (2001, p. 123).

Lauro de Oliveira Lima se constituiu numa figura marcante na continuidade do movimento da Escola Nova no Brasil.Ocearense de Limoeiro do Norte, fundamentando-se nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual das crianças criou o Método Psicogenético – uma visão pedagógica da teoria piagetiana.

O modelo epistemológico construtivista constitui, segundo Becker (2004 p. 119-142), uma pedagogia relacional. Numa aula fundamentada nessa abordagem, o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. Essa epistemologia concebe a aprendizagem como construção do conhecimento e como tarefa compartilhada entre professor e aluno. Ao professor cabe desestabilizar cognitivamente o aluno através da novidade. Ao aluno cabe, através de um processo endógeno complexo, passar de um patamar de conhecimento para outro, superior, através de assimilações e subsequentes acomodações, num processo que finda temporariamente a cada acomodação, mas que frente a novos desafios se repete permitindo que o sujeito cognitivo atinja patamares cada vez mais elevados de conhecimento.

De acordo com a concepção piagetiana, a aprendizagem passa por uma sequência de quatro estágios ou períodos: o sensório-motor, que compreende do nascimento até os dois anos; o pré-operatório, dos dois aos sete anos; o operatório concreto, dos sete aos doze anos e por fim o operatório formal, dos doze anos em diante.(RIZZON,2010, p. 60)

Coerente com essa abordagem, Lauro de Oliveira Lima concebeu que caberia ao professor o papel de animador de situações de ensino que promovessem o progresso da aprendizagem. Uma prática docente guiada pelo método psicogenético deverá constituir-se, de modo geral, das seguintes variáveis:1) Situação problema; 2) Dinâmica de grupo; 3) Tomada de consciência; 4) Avaliação constante.(LIMA 1973).

Assim,seguindo o esquema de desenvolvimento da aprendizagem teorizado por Piaget, buscou em seu processo pedagógico respeitar rigorosamente as etapas do desenvolvimento mental das crianças. No seu método, as situações-problema se constituem em provocações desequilibradoraspara estimular reorganizações no comportamento sensório-motor e mental.O trabalho pedagógico com dinâmica de grupo parte da premissa piagetiana de que a interação entre indivíduos provoca reformulações nas concepções egocêntricas, portanto objetiva trabalhar as estruturas do comportamento com vistas na reequilibração (adaptação do organismo aos estímulos do meio).O foco na tomada de consciência visa fazer com que as crianças reflitam sobre a sua própria aprendizagem, constituindo-se num processo de metacognição e, ao mesmo tempo, expressão do conhecimento construído para que o professor possa entender e avaliar o mesmo. A avaliação, na perspectiva do professor Oliveira Lima, é um diagnóstico permanente que auxilia e conduz o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No bojo da crítica as técnicas pedagógicas desenvolvidas no Brasil no período autoritário, Ghiraldelli Jr. observa que:

> os escritos de Lauro de Oliveira Lima, se desdobraram para o campo das técnicas didáticas, muitas vezes gerando um amálgama que ora beneficiava ora confundia o professor. Assim é que a dinâmica de grupo, defendida nos textos de Lauro de Oliveira Lima, era uma técnica didática com características gerais não tão diferentes das outras técnicas que serviram de base para formulações pedagógicas que vinham de teóricos neobehavioristas.(2001, p. 123-124)

Com razão, acrítica mais severa a essas técnicasé que invariavelmente os métodos didáticos que predominaram no Brasil nos anos de 1970estavam impregnados pela influência da racionalidade técnica que imperava na época influenciando as novas pedagogias que, em sua grande maioria, se baseavam nas teorias de instrução de Skinner, R. Mager, R. Gagné e similares. Essa racionalidade técnica dominante na época,partindoda pressuposição da neutralidade pedagógica,não considerava que a realidade da escola encontrava-se perpassada por aspectos políticos, ideológicos

e sociais. Expressão disto era a crençaque somente através do uso da técnica e do método pedagógico adequados era possível transformar a realidade escolar.

Todavia, Saviani (2008, p. 308) ao se referir a obra "A escola secundária moderna"de Lauro de Oliveira Lima, reconhece que a mesma operou como contraponto a visão behaviorista na orientação da prática docente sob a égide da pedagogia tecnicista. Por outro lado, o referido autor não deixa de chamar atenção para a linguagem esquemática e prescritiva predominante naobra citada, a qualse apresentava destoante do espírito do pensamento renovador. Saviani (Idem)inclusiveobserva que isso não passa despercebido a Anísio Teixeira que ao prefaciar o livro diz que "o método afirmativo e axiomático não deve ser entendido como dogmatismo, mas como formulação provocativa para estudo e debate" (p.309),e mais na frente ao justificar a publicação da obra afirma que a mesma "constitui, se não um livro de texto para alunos, um estimulante guia para os professores" (p.309).

O certo é que aprática pedagógica na perspectiva construtivista atravessou o tempo e ainda permanece muito atraente para muitas escolas. Sua implementaçãose inscreve no terreno das culturas escolares nas quais os sujeitos da escola, ao seu modo, se apropriam dessas formulações, atualizando-as eressignificando-as nas suas práticas cotidianas, portanto nos interessou apreender como ocorre essa apropriação na realidade concreta atual da escola.

***A proposta pedagógica da Escolinha Reinações***

Instituída no ano de 1989, a instituição escolar pesquisada possui uma proposta de ensino diferenciada das demais escolas que atuam na cidade. Trata-se de uma instituição particular que oferece a comunidade o ensino infantil e fundamental até o quinto ano. Sua proposta de ensino apresenta-se como construtivista apoiada nas ideias de Jean Piaget, principalmente a partir dos estudos e obras de Lauro de Oliveira Lima.

Como forma de capacitar o docente para atuar com a proposta construtivista a escola dispõe de um grupo de estudos que se reúne semanalmente.Na ocasião, os professores estudam as obras dos autoresquetratam dessa vertente de ensino, tiram dúvidas, discutem propostas, realizam atividades que consolidem esse conhecimento. Todo esse processo de formação é mediado pela diretora da escola.

Outro ponto que merece destaque são os momentos de autoavaliação que acontecem cotidianamente.As professoras se reúnem com a diretora e discutem como se deu o desenvolvimento de suas aulas naquele dia, o que foi satisfatório e o que não foi, que aspectos

poderiam ser melhorados. Nesse momento, de forma coletiva são repassados os *feedbacks*sobre a prática realizada, no que concerne aos erros e acertos. Além desse momento de avaliação, a diretora realiza um acompanhamento individual e sistemático das aulas das professoras, por meio de observações de aulas, auxiliando-as quando necessário.

Os planejamentos acontecem dia a dia, antes do inicio das aulas. Para estruturar os planos, as professoras contam com um material de apoio, uma espécie de manual, que foi confeccionado pela diretora e por alguns docentes.Este contém todo o conteúdo (atividades, assuntos, regras, músicas, brincadeiras, materiais) que deve ser trabalhado durante o ano letivo. As professoras apenas selecionam desse material o que deverá ser trabalhado, seguindo uma sequência de complexidade, conforme proposto pelas apostilas.

A escola possui uma dinâmica de atuação pré-estabelecida, muitas de suas orientações segue o que postula a literatura de Lauro de Oliveira Lima. Principalmente a obra que descreve a Escola a Chave do Tamanho, que foi fundada por sua filha Ana Elisabeth de Oliveira Lima.

Em nossas observações notamos uma lacuna no tocante ao projeto politico pedagógico, enquanto documento elaborado e vivenciado pelo coletivo escolar. Apesar de possuir manuais, documento com a apresentação dos conceitos gerais de uma proposta construtivista, conjunto de normas e regras a ser seguido,a escola não possui um documento sistematizado construído através de um processo participativo que norteie a sua prática pedagógica. O Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento essencial, que deve ser elaborado pelo coletivo escolar. De acordo com Libâneo (2012, p. 470), o este documento reflete as intenções e ações da equipe escolar, cuja viabilização carece das formas de organização e de gestão. Todavia, é recomendável que os professores tenham autonomia na organização e funcionamento escolar, principalmente no que diz respeito ao seu agir pedagógico.

No PPP deve ter explicitado a opção pedagógica que a escola deve seguir, nessa perspectiva, o referido documento quando construído coletivamente, engaja os sujeitos escolares naquilo que é necessário fazer no cotidiano, não como algo estanque, mas que pode e deve mudar constantemente, conforme as demandas, os interesses e as particularidades de cada momento institucional. Portanto, trata-se de uma sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada. A ausência do PPP na perspectiva acima citada ou a realização de uma prática pedagógica prescrita pode gerar um sentimento de distanciamento por parte dos educadores. Um sentimento de fazer algo que vem de fora para dentro, uma ação que não

teve sua contribuição intelectual na concepção. Pode, portanto, dificultar o engajamento do educador na realização coletiva do projeto.

***A prática docente na Escolinha Reinações***

Todas as aulas seguem uma rotina que segundo as professoras é estabelecida pela escola. Quando os alunos chegam para aula tem um tempo de pátio, este dependendo do nível da criança pode ser sistematizado ou não. As turmas realizam atividades de caráter recreativo e ao final desse tempo, tomam água e seguem para uma sessão de relaxamento. Tanto as atividades recreativas como o relaxamento são programadas pelas professoras.

Nas observações percebemos que em todas as turmas os alunos tem como rotina ler as regras de seu recanto (sala), escolher as chefias do dia e definir as mesas em que deverão sentar quando for necessário, tendo em vista que na maior parte do tempo os alunos sentam no chão. Em alguns momentos os alunos são cobrados a se sentarem em círculo em pernas de índio (pernas cruzadas e joelhos à frente do corpo), sendo esta uma das regras da escola, visando educar a postura corporal, pois desse modo, segundo a explicação de umas das professoras, teríamos um melhor encaixe da nossa coluna vertebral, ajudando a compensá-la para que não sentíssemos tanto incômodo e a acostumássemos a ter uma boa postura. Já em outra turma, não foi notadaaexigênciade sentar dessa forma.Entretanto, outras práticas foram impostas, como a forma de guardar o material escolar etc.

As aulas são divididas por tempos (conteúdos) que variam a quantidade, complexidade e o tempo cronológico de acordo com o nível de ensino. A adoção desse formato de aula tem como justificativa a concentração dos alunos. Para as professoras essa prática favorece sobremaneira o aprendizado do aluno, pois assim o estudante centra a sua atenção naquela atividade e antes que ela se torne enfadonha e chata outra atividade é inserida, renovando novamente a atenção e dedicação. Esse formato de aula se assemelha ao da Escola a “Chave do Tamanho” idealizada por Ana Elisabeth Santos de Oliveira Lima.

Com relação ao uso de recursos didáticos como forma de favorecer a aprendizagem, foi possível perceber que as professoras utilizam em suas aulas materiais concretos (objetos, fichas de leituras, jogos etc.) para facilitar o ensino-aprendizagem.

No que tange ao tópico sobre os erros cometidos pelos alunos foi possível perceber que as professoras adotam estratégias para facilitar essa correção, entretanto não se corrige diretamente o aluno ou o repreende por não fornecer uma resposta correta. Quando os alunos são questionados sobre algo, devem responder ao professor, caso não esteja correto, o professor lança a pergunta para

os demais responderem, em seguida pergunta novamente aquele aluno, se mesmo assim ele não conseguir assimilar, o professor em outro momento retoma o assunto e procura fazer com que ele compreenda da melhor maneira possível.

Segundo Lima, é tarefa do professor piagetiano, aceitar as soluções erradas, momentaneamente, para depois em outro momento retomar a questão. Entretanto, esse retorno não pode ser permeado pela ideia de que a criança vai se ajustar ao problema/solução de acordo com o pensamento do professor ou dos adultos. Pois, "em cada etapa do desenvolvimento a criança interpreta os fatos e a causalidade, diferentemente" (1981, p. 45).

Existe um incentivo constante a participação dos alunos, o professor não é tratado como peça principal, todas as atividades desenvolvidas tem a participação efetiva das crianças. Trabalham em grupos, fazem leituras, resolvem atividades na lousa, desenvolvem pesquisas e experiências, debatem assuntos na sala de aula entre muitas outras atividades que estimulam o aprendizado e a participação de todos.

Também foi possível notar que no relacionamento entre professor e alunos existe bastante afetividade.

De modo geral, percebemos que há uma relação de coerência entre as concepções que as professoras têm sobre o seu trabalho no interior da instituição escolar pesquisada e como realizam a sua prática.Mesmo que tenhamos percebido diferenças entre o entendimento sobre construtivismo e a prática pedagógica da parte de algumas professoras, pois umas possuem um domínio maior do que outras, isso não é suficiente para desnortear o trabalho escolar da direção assumida. Essa situação nos remete a pensar que o tempo de atuação na escola tem um papel central nesse nível de aproximação, pois as professoras que estão há mais tempo na escola possuem mais propriedade para falar do assunto do que as que estão há menos tempo, mas as suas atuações pedagógicas seguem o mesmo princípio, evidenciando que os mecanismos de formação, avaliação e controle sobre a prática docente garantem que seja mantida a coerência entre a diretriz pedagógica da escola e a prática de seus professores.Contudo, pensamos que parte desses mecanismos seria dispensável se as concepções que orientam o projeto escolar estivessem devidamente apropriadas e assumidas como causa coletiva pela totalidade dos sujeitos escolares.

***Considerações Finais***

As concepções pedagógicas escolanovistas se ancoram no ideal da formação de indivíduos autônomos e solidários, conforme os requisitos de uma sociedade justa, mesmo que o seu horizonte seja uma sociedade democrática nos moldes liberais.

Vale destacar que as concepções assumem importância fundamental nas práticas pedagógicas, uma vez que é a concepção que se tem de educação e de homemqueinformaa prática escolar.

Diversos autores já discutiram a relação entre as concepções e a configuração da prática pedagógica. Geraldi (2003, p.42) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de ensino e aprendizagem que dá resposta ao para que ensinamose o que ensinamos.

As concepções interferem nos processos de ensino/aprendizagem, determinando *o que, como* e *para que* se ensina. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de ensino/aprendizagem.

Na escola,portanto, são as concepções que mobilizam os educadores para o engajamento em determinados projetos através do consenso acerca da opção pela implementação de certo modelo de educação coerente com o tipo de homem que se pretende formar. O sentido dominante é o de base, alicerce, fundamento. Por isso, qualificado para sustentar o projeto pedagógico.

As concepções, portanto, associam-se ao sentido de causa defendida no coletivo dos educadores, de princípio do qual partem e que também aciona os fundamentos que irão nortear a sua prática pedagógica.

Consequentemente, a autonomia é o alicerce de uma concepção democrática e participativa de gestão escolar, razão de ser do Projeto Político Pedagógico (Libâneo 2012, p.76). A autonomia trata-se da capacidade das pessoas de se autogovernar, de decidir sobre o seu próprio caminho. Portanto, precisa ser administrada, implicando responsabilidade partilhada, consciente e solidária de todos aqueles que fazem parte do quadro escolar. Desse modo, a instituição escolar, vista como instância educadora, prima pela eficiência em suas atividades, que envolve a formação cultural e científica de seus alunos, desenvolvendo potencialidades cognitivas e operativas.

Assim, ao instituir regras, procedimentos e manuais para orientar o trabalho pedagógico numa perspectiva prescritiva, boa parte das escolas que adotam esta conduta, acabam assumindo uma postura contrária ao que pregaoescolanovismo, pois ao tornar o trabalho pedagógico prescritivolimitama autonomia dos sujeitos escolares na criação de soluções para os impasses do cotidiano escolar e na autoria do planejamento e atividades pedagógicas, tornando o professor um aplicador de técnicas e atividades pensadas por outros. Isso também corrobora para o não estabelecimento da democratização das ações no interior da instituição escolar. Se a

democratização das relações internas à vida escolar não é, como acreditavam os escolanovistas, condição suficiente de democratização da sociedade, ela não deixa de cumprir um importante papel no âmbito técnico-pedagógico, pois ao propiciar o exercício da vivência democrática nas relações escolares, assume o papel pedagógico de exercitar princípios como participação, trabalho coletivo, respeito a diversidade, entre outros importantes valores. A vivência de relações democráticas ao longo da vida escolar é uma experiência coletiva, de resultados ineliminâveis sobre cada indivíduo, que pode trazer importantes contribuições à vida social em geral.

Dessa forma, percebemos que a ausência de um PPP, pode significar uma lacuna no fazer escolar. Quando o PPP é amplamente discutido e vivenciado, todos se sentem parte do processo educacional, não havendo necessidade de prescrição das práticas, pois os sujeitos escolares assumem sua autonomia e constroem dentro da escola uma linguagem e uma prática coletiva comum.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. Petrópolis: Vozes, 2004

GERALDI, João Vanderley, et al, (org). **O Texto em sala de aula.** São Paulo: Ática. 2003.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação.disponível em http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2013/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA.pdf. Acesso em 02/08/16

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** politicas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna**: organização, métodos e processos. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

LIMA, Ana Elisabeth Santos de Oliveira. **Uma escola piagetiana**. Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.

RIZZON, Gisele. **Sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano**: Perspectivas e implicações. In: V congresso Internacional de filosofia e educação. Caxias do Sul, Maio de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A HISTÓRIA NOS CADERNOS: OS CADERNOS DE ESTUDO DO PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Raul Carlos Campos[133]

**RESUMO:** Este artigo trata do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um curso de formação continuada para professores instituído pelo governo federal brasileiro no ano de 2013. O foco é relacionar o principal material didático desta formação de professores, os Cadernos de Estudo, com o referencial da didática da história. Assim a metodologia baseou-se inicialmente em contextualizar os documentos oficiais referentes, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Documento Orientador do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os Cadernos de Estudo, em seguida relacionando as propostas contidas nos Cadernos de Estudo com os desdobramentos da Didática da História para a formação de professores, com referenciais em Rüsen (1987), Schmidt & Garcia (2005) e Barca (2011).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto pelo Ensino Médio. Formação de professores. Didática da História.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Saviani (2011) após uma longa história de exclusão da maioria da população ao acesso à educação formal no Brasil, vivenciamos um período de universalização do acesso ao ensino fundamental. Já outras modalidades de ensino possuem matrículas que ainda não atingem a maioria da população, como é o caso da educação básica e superior, conforme dados do Censo Escolar dos anos de 2011 e 2012. Há um desafio que envolve o aumento do número de matrículas, melhoria da qualidade do ensino e diminuição da evasão, sobretudo quando se trata do ensino médio. Este representa a última etapa da educação básica e tem sido destaque nas discussões sobre a educação brasileira nos últimos anos, pois, segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais na página 145 “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho”.

Portanto há interesses para o fomento da educação, sobretudo para o aumento do sucesso escolar e do acesso de mais pessoas, mas devemos questionar a natureza deste processo, pois que educação é esta? Para quem ela serve realmente, a qual projeto de sociedade e de ser humano ela está voltada? Pois, segundo Ianni (1999), em tempos de globalização das gentes, coisas e ideias, com este novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e

[133] Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: rauleducador@hotmail.com

processo civilizatório, devemos investigar os novos esforços e modelos educacionais propostos à sociedade, pois ainda segundo este autor estes são tempos em que as pessoas oprimidas pelos obstáculos que as impossibilitam de viver uma vida gratificante, aceitam uma vida imaginária, de espectadores dos meios de comunicação, esmorecendo em seu fazer histórico. Muitos sucumbem à aceitação da ideia de que o capitalismo é a única possibilidade histórica, mas podemos construir ainda caminhos diferentes, pois ainda podemos nos fazer como aqueles sujeitos sociais que Ianni descreve, mesmo no seio do neoliberalismo:

> São muitos os que reagem criticamente. Agem, pensam, sentem e imaginam mobilizando a matéria de criação oferecida pela cidade. Recriam os elementos materiais e espirituais, as adversidades e os impasses, as condições e as possibilidades, trabalhando criticamente a sua situação, as suas convicções e reivindicações, as possibilidades disponíveis e emergentes. (IANNI, 1999, p. 65)

No panorama das políticas públicas para educação no Brasil temos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que é um curso de formação continuada para professores em regência de sala de aula e para coordenadores escolares que trabalham no ensino médio das redes públicas estaduais, instituído pelo governo federal brasileiro no ano de 2013. O Pacto é um programa relacionado a outras políticas públicas educacionais federais criadas anteriormente, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) e o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Saviani (2011) ao discutir sobre as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX, traça um quadro que demonstra que as políticas educacionais foram construídas nos ditames do neoliberalismo, ressignificando ideias pedagógicas que eclodiram em décadas passadas, pautando reformas educacionais que se expressam hoje na "pedagogia da exclusão", o que teria distanciado ainda mais os objetivos educacionais de formações em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados visando a uma formação integral de sujeitos autônomos e emancipados (MOURA, 2013).

Portanto o Pacto como política pública de formação continuada para os professores do país deve ser investigada, para possibilitar uma melhor compreensão dos interesses e projetos políticos e educacionais subjacentes, possibilitando maiores posicionamentos daqueles que participam e trabalham os conhecimentos compartilhados a partir de tal processo educativo, sendo este o caso sobretudo dos professores que atuam nas escolas públicas. O autor deste artigo atuou como orientador de estudos do Pacto nos anos de 2014 e 2015 em uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual do Ceará, a partir desta experiência surgiu a ideia de refletir

melhor sobre a formação de professores, relacionando à sua área de formação, que é o da história. Os subsídios para o debate com o campo da Didática da História vem da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, ligado ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica da Universidade Federal do Ceará, com estudos com ênfase em Didática da História e Educação Histórica, onde nos debruçamos sobre a bibliografia do tema e temos debatido e confrontado estes conhecimentos com os clamores da nossa realidade.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 QUAL ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE DEVEMOS CONSTRUIR

O ensino médio brasileiro tem sido objeto de mudanças nos últimos anos e estas tem se realizado na busca da melhoria da qualidade, estas mudanças ocorreram inclusive na legislação e no financiamento, como foi o caso da criação do FUNDEB. (Parecer CNE / CEB Nº 5/2011) O Pacto é uma das mais recentes políticas públicas pertencentes a este conjunto de mudanças que visam a "qualificar" o ensino médio público brasileiro. O novo Plano Nacional de Educação, com metas que valem até 2020 demonstra as dificuldades desta etapa do ensino, como quando coloca a meta de elevar para 85% a taxa líquida de matrículas na faixa etária entre 15 e 17 anos. Mas tal formação, da qual participaram mais de 20 mil professores (até o ciclo de 2015, pois em 2016 o Pacto para o Ensino Médio foi interrompido) traz qual ideia de qualidade e de formação? Charlot (2013) coloca duas percepções sobre esta noção de qualidade no pós década de 80, primeiro a lógica neoliberal, com a diminuição da participação do Estado, sobretudo como responsável pelos direitos dos cidadãos, como a educação e depois a importância de pensar a qualidade para além do neoliberalismo:

> Muitas vezes, consideram-se as novas lógicas como sendo neoliberais. Não há dúvida de que condizem com a ideologia neoliberal, na medida em que o destaque na eficácia fornece um argumento a favor da concorrência generalizada. No entanto, não se pode sustentar a ideia de que eficácia e qualidade sejam em si mesmas exigências neoliberais. (…) O problema a ser debatido é outro: o que se entende por "eficácia" e "qualidade" e quais os critérios para avaliá-las? (CHARLOT, 2013, p. 44)

O governo brasileiro propõe um desafio com os jovens que não estão estudando, defendendo que deveriam cursar o ensino médio. As DCNEM defendem que as escolas públicas também tem que realizar uma educação mais atrativa a estes estudantes, pois pautam que os educadores devem realizar o trabalho pedagógico abrindo espaço para o maior reconhecimento dos diferentes jovens que estudam: "Consideração sobre a inclusão, valorização das diferenças e atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade" (DCNEM, 2011). Há algumas décadas um

grupo de professores de história ligados à PUC-SP se debruçou sobre o ensino e o aprendizado em geral e o de história em particular e já apontava as dificuldades pedagógicas, inclusive as relacionadas com a formação profissional do professor, que não o preparava adequadamente para as condições concretas em que iria atuar (Cabrini, 1987). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, também enfatizam a necessidade de mudanças no ensino das escolas públicas, defendendo que a escola seja reinventada (DCNEM, 2011). Isto seria avançar para a construção da qualidade social da educação, para além da eficiência e eficácia, desprendendo esforços para incluir e manter os grupos da população em desvantagem na sociedade? Incluir as diferenças na constituição da escola é cada vez mais urgente, pois como escreve Perrenoud:

> Com efeito basta ignorar as diferenças entre alunos para que o mesmo ensino engendre o êxito aqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas. Provoque, em oposição, o fracasso dos que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sinal de insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Por outro lado estamos tratando também desta dinâmica em aspecto local, no caso da educação pública do estado do Ceará, que politicamente tem passado por governadores pautados na lógica neoliberal, segundo Tavares (2001) nas últimas décadas o índice de repetência e evasão diminuíram e o de escolaridade aumentou, infelizmente estes indicadores não remetem a maior instrução da população, pois não se formam cidadãos capazes de compreender o mundo à sua volta e de lutar por seus direitos. Temos então uma contradição de governos que delineiam novos planos educacionais, como o Pacto, mas que mais profundamente não favorecem à plena realização de seus objetivos.

## 2.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS CADERNOS DE ESTUDO

As 200 horas que constituem a formação dos professores cursistas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizados nos anos de 2014 e 2015, trazem materiais didáticos, como os cadernos de estudo, principal recurso didático do curso, disponibilizado virtualmente e que foi produzido pela Universidade Federal do Paraná, além da indicação e incentivo ao estudo de outros autores, filmes, *sites*, na busca de constituir uma formação onde o ponto principal é a reflexão sobre a prática educativa da escola, tendo como pauta vários temas, como o da história do ensino médio do Brasil, enfatizando a trajetória elitista e excludente da oferta de educação formal no nosso país, demonstrando também a luta pela democratização da educação pública, que

atualmente conta com mais oferta, mas que necessita ser reconstruída em tantos outros aspectos, que são mais qualitativos do que quantitativos, daí temos os diversos temas pautados nos materiais do Pacto, como a questão das percepções do ser jovem na sociedade e na escola, da necessidade de constituir um processo pedagógico que aponte para a formação humana integral, o desafio da reescrita dos currículos frente a estas mudanças, a organização do trabalho pedagógico, o processo de avaliação e a integração dos diferentes componentes curriculares em cada escola (Documento Orientador do Pacto, 2014).

O segundo caderno de estudo tem o título de "O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio" e tem debates muito próximos ao componente curricular da história, sobretudo ao referencial da Educação Histórica, campo de estudos que tem ultrapassado a ideia de Ensino de História, trazendo uma reflexão e construção mais integradora do conhecimento histórico, focando estas reflexões no multiverso da escola pública e os professores de história. Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia da aula como "o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento" (Schimdt, 1998, p. 57). Retornando ao conteúdo do caderno de estudos, que pertence à primeira etapa, que propõe um debate mais geral, não centralizado a certo componente curricular, direcionado a todos os professores, a introdução do caderno reitera, a partir das DCNEM, a importância do conhecimento sobre os jovens que educamos: "reconhecer - experiências, saberes, identidades culturais – é condição para o relacionamento e o diálogo" (Caderno de Estudos do Pacto nº II, Etapa I, p. 8, 2013).

A defesa desta necessidade aproxima-se com a construção do que Schimdt & Garcia (2005) chamam de primeiro princípio da Didática da História.

> Busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (Schimdt & Garcia, 2005, p. 299-300)

Ainda neste caderno temos a defesa de uma construção muito próxima do arcabouço da Didática da História, que está ligada ao reconhecimento e respeito da identidade cultural.

> Ocorrem sensíveis mudanças para melhor no relacionamento entre estudantes e professores quando esses vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem enxergados como jovens a partir de suas identidades culturais, seus gostos e valores produzidos para além dos muros da escola. Suas corporeidades próprias e identidades assumidas e coconstruídas nas relações sociais: são jovens homens e mulheres, negros e negras, hetero ou homossexuais, ateus ou religiosos; eles e elas são muitos e habitam nossas escolas, mesmo com a "capa da

> invisibilidade" das fardas e uniformes escolares. (Caderno de Estudos do Pacto nº II, Etapa I, p. 21,2013)

O silenciamento da história não faz parte apenas dos estudos de uma história elitista a partir de livros didáticos ou através de outras linguagens, o silenciamento ocorre na escola, na sala de aula, portanto os cadernos de estudo do Pacto estão próximos à Educação Histórica ao enfatizar o respeito à diversidade, assim como a sua promoção. Aí chegamos ao ponto central da Educação Histórica proposta por Rüsen, que é de atuar na construção de uma consciência histórica, articulando referências temporais individuais e coletivas identificando permanências e mudanças.

Na segunda etapa do Pacto havia um caderno de estudo sobre cada uma das áreas de conhecimento que compõe a organização curricular do ensino médio no Brasil e que são quatro: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências. A área onde se situa o componente curricular história é o das Ciências Humanas, mas o debate sobre o ensino de história se restringiu a duas páginas com breves discussões sobre o caráter amplo do conhecimento histórico, seu potencial de integração com outros componentes curriculares, a necessidade de aulas laboratoriais e a discussão de documentos históricos. Mas do total de onze Cadernos de Estudo, que são o material base da formação, apenas este se reteve sobre o ensino de história, sendo em um dos Seminários Nacionais do Pacto em 2015, uma representante do MEC colocou a preocupação do ministério em trabalhar mais cada componente curricular a partir de uma nova etapa de formação. Ainda assim devemos ter olhar aguçado e perceber possíveis relações: num dos pontos do Caderno de estudos de Ciências Humanas temos uma seção com o título "Para que servem as Ciências Humanas?" Questionamento muito pertinente à Didática da História, que coloca tal questionamento, no caso para o conhecimento histórico, como um ponto importante para sua construção. Pois para Rüsen (1987), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como "para que serve ensinar história?", "por que trabalhar história na escola?" e "que significado tem a história para alunos e professores?". O caderno passa a discutir que o professor atua muitas vezes sem estar atento às demandas dos estudantes. Debate também como é necessário às Ciências Humanas o exercício do autoconhecimento, pois "através desta imaginação, o estudante compreende, problematiza e ressignifica sua própria existência..." (Caderno de Estudos do Pacto nº II, Etapa II, p. 26-27, 2014)

Outro ponto convergente é a defesa da pesquisa dentro do espaço da escola: "Por isso, planejar estratégias de investigação e de pesquisa ultrapassa a pura e simples dimensão do ensino para abranger a aprendizagem significativa, duradoura e transformadora." (Caderno de Estudos do

Pacto nº II, Etapa II, p. 29, 2014) A articulação do ensino de história com a pesquisa é um aspecto defendido por várias correntes historiográficas, Dmitruk (1998) afirma que as mudanças advindas do debate historiográfico afetam o professor no nível do ensino de História. "Primeiro, reforçam a necessidade da pesquisa e do domínio do saber histórico e do próprio professor de História se tornar um pesquisador. E, por outro lado, requerem que o professor seja capaz de articular essas novas formas de aproximação à realidade presente com o ensino da disciplina em sala de aula."

Em artigo escrito sobre a realização do projeto "Recriando Histórias", Schimdt & Garcia destacam o trabalho pedagógico com a pesquisa como um dos métodos e/ou atividades de ensino da Didática da História. Desenvolvido desde 1997 pela Universidade Federal do Paraná (autora dos Cadernos de Estudo do Pacto) em parceria com as prefeituras de municípios da região metropolitana de Curitiba, envolve alunos bolsistas da graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais.

Uma seção interessante dos Cadernos de Estudo é a "Ação e Reflexão", que são atividades propostas ao professor, para posteriormente compartilhar com o grupo de bolsistas em que se desenrola a formação. Algumas delas também são propostas para serem realizadas com os alunos. No caderno II, da etapa I, cujo tema é o jovem como sujeito do ensino médio, estas atividades tem caráter dialógico, e buscam diálogos entre professores e alunos. "Que tal promover uma conversa na escola sobre a questão dos sentidos do estar na escola para professores e estudantes?" (Caderno de Estudos do Pacto nº II, Etapa I, p. 26-27, 2013) Podemos relacionar este método de ensino com a experiência de Freire (1976), sobretudo com os alfabetizandos nos círculos de cultura. "Falamos de discussão, e este é o ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um "dado" (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura." Assim como as atividades de "Ação e Reflexão" propões linguagens diversificadas, como a elaboração de cartas, realização de jogos de apresentação, exibição de filmes, entre outros.

## 3. CONCLUSÃO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma formação que aglutinou milhares de professores em vários estados do país e está no conjunto de mudanças da educação pública, especialmente relativa ao ensino médio, relativas à execução do novo PNE e relacionados a outros processos como o da consulta e construção da Base Nacional Curricular Comum no final de 2015. Tardif e Lessard (2014) colocam os grandes desafios dos professores na atualidade, primeiro

com a crise do saber, que é sobretudo uma crise do significado do saber, da importância de um saber para outrem, que é um dos pontos nevrálgicos do ensino formal. Por outro lado os governos tem diminuído os investimentos na educação e cobrado mais, assim como os grupos de alunos tem se tornado mais complexos, mais heterogêneos, com mais perguntas e mais insatisfações com o que o professor e a escola buscam oferecer.

Temos que ter mais investigações para compreender melhor os objetivos e as repercussões de políticas públicas de formação de professores, este artigo confrontou as necessidades dos educandos expressas em documentos oficiais, como as DCNEM, com os processos sociais relacionados ao capital e seu estágio contemporâneo globalizante. Percebemos que noções de competência e eficácia, traduzidos para a educação como sucesso escolar, podem estar relacionados mais às necessidades de braços e mentes para o mercado do que de seres humanos formados integralmente para construir a felicidade coletiva.

Acerca dos conceitos de Educação Histórica e de Didática da História conseguimos relacionar tais campos de estudo e prática com os conteúdos dos Cadernos de Estudo, delimitando aproximações com os objetivos da educação e a articulação com da teoria com a prática, como no caso da valorização de métodos e atividades de ensino dialógicas, que ultrapassam o espaço da sala de aula e mobilizam professores e estudantes a construir seu próprio conhecimento e relacioná-lo com o construído pelas sociedades, com papel de destaque para a articulação do ensino com a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

-BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/ CEB/ **nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 01/07/2015.

-BRASIL. Formação de professores do Ensino Médio**.** Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov. br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2.pdf Acesso em: 10/7/2014.

-BRASIL.Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2_2.pdf
Acesso em : 10/7/2014.

-CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História:** revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1987. -

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ª ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

- DIMITRUK, Hilda B. **A história que fazemos**. Chapecó: Grifos,1998.

-FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

-IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

-PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. (trad.) Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

-RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. History and Theory, Middletown, v. 26, n. 3, 1987. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** IN: Cadernos Cedes, vol. 25, nº67, set./dez. Campinas, 2005.

- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. 1 reimpr. - Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. IN: Cadernos Cedes, vol. 25, nº67, set./dez. Campinas, 2005.

-TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissiona**l. 13ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2012.

- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6ª ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.

-TAVARES, Fabíola Barrocas. **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará.** Campinas: UNICAMP/PAGE, 2001, ( Tese de doutorado).

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORESNOS CURSOSDE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB

Regiane Rodrigues Araújo[134]
Carlos Alexandre Holanda Pereira[135]
Rosane de Fátima Ferreira Serra[136]

**RESUMO:**Este trabalho objetiva estabelecer um diálogo entre a legislação, a literatura pedagógica e a relação teoria e prática na formação de professores da UNILAB. A referida universidade vivência a complexidade de abrigar alunos brasileiros e estrangeiros. A metodologia utilizada é de abordagemdocumental e bibliográfica: Franco (2010); Nóvoa (2009); Masetto (2012); Lima (2012); Severino (2003); Pimenta (2006).A pesquisa constata que a formação de professores na UNILAB comporta projetos de diferentes interfaces institucionais que permite um trabalho colaborativo.As atividades integradasentre discentes de diferentes países possibilitam aos alunos e professores da UNILAB, a realização de um processo dialógico que envolve ensino, pesquisa, cultura e formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Diálogo. UNILAB.

## INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB foi criada pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, é uma instituição autárquica pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, no Maciço do Baturité, no Estado do Ceará. Tem autonomia. O destaque para sua concepção é a cooperação internacional e o compromisso com a interculturalidade e ointercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (BRASIL, 2010) e ainda o Timor Leste (Ásia).

Apresenta como missão produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa. Como finalidade tem a educação superior e a geração de conhecimentos, integrados no ensino, na pesquisa e na extensão; o intercâmbio cultural, científico e educacional, bem como o desenvolvimento regional, nacional e internacional com justiça social.

[134]Doutoranda –LHEC – UFC – Graduanda – Pedagogia – ESTÁCIO-FIC. Universidade Federal do Ceará- UFC/ Centro Universitário Estácio do Ceará –FIC,email: regianearaujjo@hotmail.com
[135]Mestrando- PPGE-UECE. Universidade Estadual do Ceará -UECE, email: profalexandreholanda@yahoo.com.br
[136]Centro Universitário – UNICHRISTUS, email: rosaneserra@gmail.com

O presente texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a legislação, a literatura pedagógica e a relação teoria e a prática na formação de professores. Sabemos que os cursos de magistério carregam as marcas do tecnicismo e da escola tradicional, com o reforço nos processos do ler e do escrever. Na instituição em estudo, esta tarefa se torna mais complexa por abrigar alunos brasileiros e estrangeiros.

Para a consecução deste estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico da pesquisa relacionado à Formação de Professores está em: Franco (2010); Nóvoa (2009); Masetto (2012); Lima (2012); Severino (2003); Pimenta (2006) dentre outros, juntamente com a legislação da instituição e seu projeto pedagógico.

## 1. O CONTEXTO

A legislação que regulamenta o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, indica as suas primeiras organizações a formação de profissionais do magistério na Educação Básica. Assim, os princípios voltados para a tecnologia no seu caráter humano e social, respeito às diferenças e interação, respeito à diversidade, inclusão social, qualidade, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Estes tópicos se integram na formação de professores como processo pedagógico capaz de articular a teoria e a prática. Contudo, nas Diretrizes Gerais da UNILAB, se encontram os princípios da formação em nível superior adotado por esta universidade, como veremos na íntegra (BRASIL, 2010, pp. 26-27),

> 1º. Desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social;
> 2º. Reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar;
> 3º. Reconhecimento e respeito à diversidade étnico- racial, religiosa, cultural, de gênero etc;
> 4º. Inclusão social com qualidade acadêmica;
> 5º. Interdisciplinaridade;
> 6º. Articulação teórica- prática.

Ainda nos princípios da formação dos alunos da UNILAB, em suas Diretrizes Gerais, estão previstas atividades dialógicas com base em Paulo Freire, na Pedagogia Libertadora, centrada no diálogo interdisciplinar entre outros valores do ensino como prática da liberdade. A atenção ainterculturalidade abre a possibilidade do diálogo que emerge do caráter coletivo do conhecimento, e desta forma Severino (2003) nos ensina que o saber acercada educação acontece nas diferentes nuances da prática social. Sobre tais questões, os documentos que norteiam os rumos da UNILAB, explicitam,

> Fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria- prática, a politica de ensino da UNILAB assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade, que vê a educação a partir da contextualização do homem em

> sua história e realidade social, conforme a *Pedagogia de Libertação* de Paulo Freire (UNILAB, 2010, p. 32).

Para o campo da formação de professores, o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, de acordo com suas linhas norteadoras, está voltado para a inserção no mundo do trabalho no sentido de interagir com os seus locais de origem dos estudantes, como podemos ver (UNILAB, 2010, p. 11),

> A formação acadêmica será dividida em cinco momentos inserção à vida universitária, formação geral, formação básica, formação profissional específica e inserção no mundo do trabalho. Nesta última planeja-se que os estudantes, por meio de um sistema de estágios, retornem ao seu local de origem e, com monitoramento da universidade, apliquem os conhecimentos aprendidos.

A licenciatura realizada na UNILAB prevê a relação teoria e prática. Nas Diretrizes Gerais em estudo, os Estágios são componentes curriculares que colocam o aluno, frente à realidade da sala de aula e frente à realidade social (UNILAB, 2010, p. 41), através da "*Realização de estágios curriculares de extensão* que permitam avançar no conhecimento da realidade social e, ao mesmo tempo, experimentar possibilidades de intervenção, ampliando a visão do campo de atuação profissional".Esta atuação profissional realizada nas escolas campo de Estágio indica uma postura investigativa voltada para o Estágio com pesquisa, bem como as atividades teóricas metodológicas que viabilizavam a formação do professor pesquisador. Este tipo de Estágio permite refletir sobre a Universidade, enquanto instituição formadora dos professores na condição de sujeito desta formação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

## 2. PROFISSÃO MAGISTÉRIO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Para pensar a formação de professores se faz necessário atentar para as necessidades formativas de um profissional em sua totalidade. Nessa perspectiva, a docência se situa no complexo mundo da profissão magistério e pela cultura que rege essa profissão. Sobre esta questão, Veiga (2008) nos lembra de importantes aspectos como: o ato profissional é específico, complexo e não rotineiro, constituindo-se uma atividade intelectual. Em segundo lugar, a formação docente tem suas bases regidas por conhecimentos especializados, autonomia, coesão e ética que integram uma identidade comum a estes profissionais na sua totalidade,

> A profissionalização da docência é um tema extremamente complexo, que abre muitas possibilidades de análise [...]. A profissão docente não pode ser entendida de outra forma, ou seja, distante de um complexo histórico que a conformou desde o princípio, e que resulta das inter-relações com as realidades culturais (VEIGA, 2008, pp. 35-36).

Assim, a autora aponta para os saberes associados à prática profissional dos futuros professores. Muitas vezes, esse processo ocorre de forma fragmentada ou desarticulada nos cursos

de formação e, na excessiva preocupação com a área específica de conhecimento, os cursos de formação podem perder o foco da profissão como um todo.

Lembramos que as práticas desenvolvidas nos cursos de formação docente nem sempre revelam a concepção de natureza da Educação, como prática social, necessária à humanização do homem. Para Freire (1992, p. 21): "A educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza".

O autor fala de humanização, mas sabemos que os problemas econômicos, familiares e políticos da sociedade atualtransformados em práticas de utilitarismo, alto grau de competitividade, mercantilismo a meritocracia chegam aos cursos de formação docente em forma de diferentes modelos de atuação de professores. A recomendação de Freire (1987, p. 101) "ai daqueles e daquelas entre nós que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem, de denunciar e de anunciar". Diante disto, defendemos a ação reflexiva no fazer docente como necessidade de sociabilidade entre formador e formando,

> Constata-se nas relações sociais instaladas uma resistência à reflexão e a necessidade de um equilíbrio entre informação e formação, de modo a que, heuristicamente, venham a emergir caminhos alternativos no processo de formação humana, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos. A tese aqui defendida é a de formar para o pensar e o agir, o sentir-se responsável por si, pelo outro e pelo contexto. Refere-se à Educação humanista, condizente com uma formação que envolve o aprender, o pensar e o agir – o sentimento, a emoção, a razão – como essenciais na maneira de viver do indivíduo, consciente de ser e estar no mundo (BEZERRA; SILVA, 2014, p. 86).

Os posicionamentos desta citação nos convidam a transformar em práticas pedagógicas e ações docentes, que se manifestam no dia a dia da sala de aula em possibilidades de pensar e agir de forma humanizadora. É no fazer docente que se desenvolve o cotidiano, que os valores são construídos e a educação se efetiva. É preciso, portanto, que o professor compreenda quais são os verdadeiros objetivos da sua função social, bem como perceber o seu papel de educador, indiferente do nível educacional e nos diferentes contextos em que esteja atuando. Dessa forma, vale verificar a intencionalidade das suas práticas nas relações estabelecidas entre as pessoas, contextos e instituições, envolvidas nesse processo,

> O próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o processo como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional e ainda, que este profissional docente assuma sua dimensão ética e política no exercício da docência, pois enquanto professor ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se desprega de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula (MASETTO, 1998, pp. 18-23).

É, portanto, nos caminhos que viabilizem a construção do conhecimento pedagógico, nas situações concretas em que estas ocorrem, que a busca de coerência, entre a intencionalidade e a

prática se efetivam. São nas diferentes linguagens utilizadas no contexto das instituições escolares onde se situam a formação do professor e sua práxis docente. É neste contexto que o professor, comprometido com o seu tempo, ensina valores e reafirma as aprendizagens da profissão.

O trabalho do professor tem sido afetado pelas transformações e pela complexidade da sociedade atual. O panorama de mudanças que se consolida por conta das reformas repercute no trabalho do professor e na sua função na sociedade. Diante das novas demandas do contexto em que estamos inseridos acontecem as possibilidades de novas aprendizagens e subjetividades, que emergem das interações sociais. Assim, o professor precisa de experiências formativas que articulem diferentes saberes e tenham significado na aprendizagem da docência e na construção teórica e metodológica no campo da educação e do conhecimento escolar.

Nóvoa (2009) nos mostra que a formação acontece na relação entre teoria e prática, destacando que as considerações teóricas apenas fazem sentido quando são construídas no interior da profissão e se forem apropriadas a partir de uma reflexão de professores sobre o seu próprio trabalho,

> A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar, o trabalho docente na formação inicial carece de interdisciplinaridade e articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas (NÓVOA, 2009, p. 39).

O autor em estudo aponta para uma práxis centrada no concreto das condições objetivas dos alunos e das profissões, na realidade das suas práticas cotidianas. Nessa mesma direção, Pimenta (2006) afirma que se faz necessário compreender a prática pedagógica na perspectiva da práxis, cujo significado é a unidade teoria e prática como fundamento formativo do profissional reflexivo, transformador, que pode interagir com a sua realidade. A autora nos lembra que a práxis docente se torna um componente formativo e de transformação, que se faz na indissolubilidade entre teoria e prática.

A formação carece sempre de novos enfoques, o que a faz contínua, uma vez que novas demandas dão significado continuamente. Lima e Gomes (2008) falam do professor aprendiz da profissão, como compromisso ético do trabalho que desenvolve junto aos seus alunos no cotidiano escolar. Dessa forma, assumir uma formação contínua, articulada com a disponibilidade de superar as dicotomias, significa estar aberto à pesquisa e a reflexão.

O campo de formação da prática docente é a Didática, como parte da Pedagogia que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender, dizendo respeito à prática pedagógica. Ao fazer do cotidiano da atividade docente seu campo de investigação, apoia-se na ciência da educação para realizar análises, organizar seus princípios gerais, levantar hipóteses sobre os problemas

escolares, elaborar novas teorias. Dessa forma, pensar a formação de professores é considerar a sua dimensão educadora e ter atenção pela organização dos processos de ensino e aprendizagem. Este caráter didático-pedagógico é abordado por Almeida (2012) se estende às habilidades leitoras, uma vez que ao professor cabe conduzir as atividades que levam ao caráter crítico e criativo, além da compreensão e apropriações aprofundadas dos conceitos, argumentos e teorias necessárias à reflexão e à práxis.

Para a autora, o trabalho docente se situa além das atividades do cotidiano, uma vez que envolve atitudes de questionamento, organização, fundamentos históricos, filosóficos e didáticos que articulam com o movimento dialético de aprendizagens complementares que acontecem juntamente com os fenômenos do ensinar e do aprender os saberes da docência,

> Defendemos, portanto, uma formação densa para fundamentar uma prática bastante complexa, que precisa assegurar a democratização das instituições de ensino superior, o que se traduz na garantia do acesso, da permanência e
> da qualidade do ensino (ALMEIDA, 2012, p. 172).

Os processos formativos que nos conduzem à construção da identidade docente não dependem unicamente dos cursos e das práticas vivenciadas, mas estão vinculados à profissão como um todo. Freire (2001) nos ensina que o trabalho docente requer de nós uma compreensão intelectual da realidade, em várias dimensões que vão caracterizar a essência da sua prática. Quando pomos a realidade social como fator essencial da docência, colocamos, também, o professor como sujeito que leva consigosua história de vida, sua visão de mundo e a reflexão dele próprio e da sua profissão.

Quando falamos de construção identitária dos docentes, estamos voltados à construção social, na qual muitos fatores interagem e se cruzam, abrindo possibilidades de pensar sobre este trabalho, a partir do momento em que se imaginam no lugar dos seus mestres (PIMENTA, 1999). Assim, acontece uma identificação com o fazer docente, com o papel social desenvolvido pelos professores, os compromissos que precisam ser assumidos,

> A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas é expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (BRZEZINSKI, 2002, p. 86).

O escrito em destaque reafirma os estudos anteriores, acrescentando que a questão do “modo de ser no mundo” e estar no magistério interagem na aprendizagem desta profissão. Assim, a identidade docente precisa ser compreendida no contexto dos outros papéis que não se firmam especificamente no espaço de trabalho. Ainda fazem parte deste processo as diferentes identificações profissionais em relação ás trajetórias particulares de vida. Concordamos com Garcia (2006), ao abordar as identidades múltiplas que se constroem no interior do fazer docente,

> As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional (GARCIA, 2006, p. 19).

Existe, pois, um desempenho profissional que é próprio da profissão magistério no seu saber fazer docente. No entanto, as relações que se tecem no interior desse trabalho extrapolam o espaço da transmissão dos conhecimentos e se incluem na rotina e nos afazeres de outros professores, o que constitui o "corpo docente", ou seja, um saber plural elaborado coletivamente. Para Tardif e Lessard (2007), a profissão docente está conectada a diferentes saberes, quais sejam: sociais, escolares, disciplinares e curriculares, além dos saberes que têm raízes nas ciências da educação e no saber-fazer do educador. Neste sentido, o professor é sujeito do seu trabalho, que é decorrente de sua vivência e da história do seu coletivo profissional que constituem a sua identidade.

É no reconhecimento do espaço contraditório, que é a realidade do chão da escola, na teia de relações ali desenvolvidas, nos saberes técnicos da profissão e o reconhecimento dos limites e desafios desse trabalho, que o sujeito vai constituindo sua identidade. Daí a necessidade da formação contínua, como *lócus* da reflexão, como recomenda Masetto (2012) para que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador de jovens.

Ainda nesta direção, Nóvoa (1995), nos ensina que a identidade docente está em constante transformação, uma vez que a mobilidade das experiências formativas e do trabalho docente nos instiga a novas aprendizagens,

> A formação não se constrói por acumulação (de recursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A profissionalização docente e o desenvolvimento profissional como um caminho que se abre para o magistério apontam para a superação do conceito de professor atrelado à doação, ao amor, ao sacerdócio e à vocação. O autor em estudo fala na reconstrução identitária e na reflexão sobre o saber da experiência para que a formação se efetive.

Nesse contexto, a Pedagogia, de acordo com Franco (2010), tem a possibilidade de realizar a necessária produção de conhecimentos. Para o entendimento desta abordagem como espaço de conhecimento, é importante que se conheça uma metodologia de pesquisa condizente com essa abordagem reflexiva, que se distingue pela postura crítica que norteia a dialética da investigação. Para tanto, o pesquisador direciona o foco, a síntese e a intencionalidade da pesquisa (PIMENTA et al, 2013).

Dessa forma, há uma identidade epistemológica a ser assumida pelos pedagogos e pela Pedagogia como ciência da educação. Lima (2012), apoiada por Pimenta (1999) e Franco (2010) indica uma pedagogia compreendida como:o conjunto de concepções de fundamentação que agregue elementos filosóficos, políticos, éticos e epistemológicos, de forma a articular a prática educativa para que sustentem as conexões entre universidade e sociedade. A autora acredita que os aspectos acima mencionados poderão ter a função de realizar o movimento de transformação de uma docência comprometida, ética e estética.

## CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que a consolidação das Diretrizes aqui delineadas acontecerá no percurso da sala de aula, no cotidiano escolar, na investigação da realidade e na construção do conhecimento. Dizemos isto porque acreditamos que o magistério é uma atividade prática, mas ao mesmo tempo, "intelectual".

Pimenta e Lima (2012) fazem o indicativo do Estágio como possibilidade de pesquisa e produção de conhecimentos pedagógicos. Esta perspectiva se junta às demais promovidas pelo curso que conduzem à interação com a comunidade. Assim, a proposta de cooperar, integrar, incluir e articular os alunos das licenciaturas da UNILAB com a comunidade onde estão inseridos diz da intencionalidade de contribuir para que a natureza do trabalho docente se cumpra através do processo de humanização dos futuros professores, que possam mobilizar conhecimentos e construir suas identidades docentes.

Acreditamos que a formação de professores na UNILAB comporta projetos de diferentes interfaces institucionais que permiteum trabalho colaborativo. Neste caso, a interculturalidade terá espaço na formação do educador.Assim, quando falamos em reflexão no campo da formação docente, estamos falando do aprofundamento filosófico que suscite a dúvida e o pensamento crítico, que nos leva a pensar criticamente sobre a educação.

O trabalho integrado entre estudantes de diferentes países possibilita aos alunos e professores da UNILAB, a realização de um processo dialógico que envolve ensino, pesquisa, cultura e formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BEZERRA, A. A. C; SILVA, S. M. S. M. T. Desenvolvimento rural e educação básica. In: ALMEIDA, Ana Rita Silva (org). **Educação e Formação:** diferentes contexto. Salvador: EDUFBA, 2014.

BRASIL, Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, **Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.** 2010.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

FRANCO, M. A. S.**Pedagogia e prática docente**: São Paulo: Cortez, 2010. p. 37-71.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **Educação como Prática da** Liberdade. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. M. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.* Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. **Aprendizagem.** 1. ed. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, M. S. L; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade.** 2. ed. Campinas - São Paulo/SP: Papirus Editora, 1998.

_____. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Portugal, 2009. CD-ROM.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In:_____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: loyola, 2013. p. 101-131.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olhos D'água, 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Diretrizes Gerais.** Comissão de Implantação. Brasília: 2010.

VEIGA, Ilma P. A. **Profissão Docente.** Campinas: Papirus Editora, 2008.

# A RELEVÂNCIA DO TREINAMENTO TÉCNICO-PROFISSIONAL DE NATUREZA PRÁTICA PARA A PRESTAÇÃO DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE QUALIDADE PELA POLÍCIA MILITAR

Pâmela Costa Landim Saboya[1]

Universidade Federal do Ceará

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de serem fornecidos treinamentos práticos aos policiais militares no decorrer de sua carreira profissional, a fim de que eles possam dispor de conhecimentos e técnicas adequados para a prestação de um serviço público de qualidade aos cidadãos. As atividades práticas podem ser realizadas em muitas disciplinas dos cursos de formação inicial e continuada fornecidos pela Academia Estadual de Segurança Pública (AESP), contudo a própria instituição policial pode elaborar mecanismos que facilitem o contínuo processo de aprendizado pelos policiais militares. Os policiais por desempenharem um serviço de extrema importância e precisão devem estar devidamente treinados para que evitem o cometimento de erros durante a sua atuação em serviço.
Palavras-chave: Formação Policial, Treinamento e Serviço Policial.

## INTRODUÇÃO

As instituições policiais têm a missão de treinar os seus servidores para que eles possam executar um serviço de qualidade a sociedade.

Muitas atividades desenvolvidas pelos policiais necessitam o uso de técnicas e da força física para que possam fazer a sua segurança e de terceiros.

Com a criação da Academia Estadual de Segurança Pública no ano de 2010, houve a retirada da atividade de ensino das corporações a ser destinada aos policiais em seus Cursos de Formação Inicial e Continuada da Polícia Militar do Ceará para o novo órgão.

Sobre o ensino policial, conforme afirmado por Alves, temos que:

> É a atividade desenvolvida pela Corporação com a finalidade de proporcionar ao seu pessoal a necessária habilitação para ocupação, em qualquer situação, dos cargos previstos em sua Organização e para o exercício das funções que lhes correspondem. O ensino objetiva educar o indivíduo, criando e desenvolvendo hábitos imprescindíveis ao bom desempenho das funções, moldar e aprimorar o caráter e o físico do profissional, capacitando-o ao tê-lo como instrumento para o exercício de suas funções, fortalecendo as convicções democráticas e a crença na lei, na ordem e na justiça. (1997, p. 13)

Muitos conhecimentos são adquiridos durante o momento em que o candidato aprovado em concurso público inicia o Curso de Formação para Praças ou Oficiais. Diversas disciplinas dos Cursos de Formação Inicial promovem o contato inicial do aluno com situações práticas que simulam possíveis casos em que o profissional poderá se deparar no decorrer da prestação de serviço de segurança pública.

As instruções abrangem simulações de diferentes tipos de abordagens aos mais variados públicos, que ocorrem na disciplina Técnica Policial Militar, inclusive para situações em que o policial necessitará eventualmente fazer uso da arma de fogo, visando salvaguardar a sua integridade física e dos demais cidadãos nas proximidades, quem também é minuciosamente detalhada na disciplina de Tiro Policial Defensivo, assim como outras ações como por exemplo de imobilização e condução de um infrator da lei, por demonstrar risco a sua vida, do policial ou de outros indivíduos, que ocorrem na disciplina de Defesa Pessoal.

Visando preparar o profissional para os possíveis conflitos, a AESP elaborou novas matrizes curriculares no ano de 2013, tendo como embasamento as diretrizes contida na matriz curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério da Justiça, para os cursos de formação inicial e continuada com diversas disciplinas que envolvem atividades praticas aos futuros e atuais servidores.

Dentre as disciplinas práticas podem ser citadas como principais as de Tiro Policial Defensivo, Defesa Pessoal, Ordem Unida, Educação Física Militar e Técnica Policial Militar.
Tanto os Cursos de Formação Inicial como os de Formação Continuada possuem em suas matrizes curriculares a previsão da realização de disciplinas práticas ao bom exercício da atividade policial.

Entretanto, podemos constatar através da análise das matrizes curriculares que há uma maior aplicação de disciplinas práticas nos Cursos de Formação Inicial se comparado aos Cursos de Formação Continuada.

Os profissionais precisam estar em constante processo de aperfeiçoamento do serviço prestado a comunidade. Os cursos promovidos pela AESP proporcionam aos policiais importantes conhecimentos e técnicas no melhor desempenho da sua atividade laboral.

Apesar de os cursos de formação continuada fornecidos pela instituição de ensino promoverem uma importante recapacitação dos conhecimentos dos policiais, há a necessidade de se manter um contínuo processo de atualização dos pensamentos e ações dos profissionais visando uma correta adequação do serviço policial aos anseios da sociedade.

Desta feita, a instituição policial militar também vem a desempenhar um importante papel nesse contínuo aperfeiçoamento do profissional em prol da prestação de um serviço público de qualidade e excelência a sociedade cearense.

## A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE TIRO POLICIAL DEFENSIVO AO POLICIAL MILITAR

O policial para atuar no cenário do serviço operacional necessita estar devidamente treinado

com as técnicas policiais, a fim de evitar o cometimento de erros que podem ter uma repercussão extremamente negativa para a instituição e o profissional envolvido no fato.

O armamento vai funcionar como o instrumento de trabalho do policial para coibir atos de legítima defesa sua e dos terceiros, quando ocorre uma situação de extrema necessidade de seu uso.

Por conta dos elevados índices de violência existentes nas cidades brasileiras, sendo a cidade de Fortaleza destacada em diversos índices estatísticos de casos de violência praticados contra profissionais de segurança pública e os cidadãos, muitos policiais vivem em um constante clima de alerta e apreensão, pois têm receio de serem vítimas de algum ilícito penal contra a sua vida ou de terceiros.

A arma de fogo é um dos instrumentos de trabalho que o policial receberá no início do seu serviço na corporação policial militar.

Contudo, para o recebimento de tal instrumento de trabalho deve se observar cuidadosamente em sua integralidade as regras de segurança no manuseio de maneira, a fim de se evitar acidentes que possam colocar a sua vida ou a de terceiros em perigo.

No momento em que o policial recebe na reserva de armamento de sua unidade de trabalho a arma apropriada a sua modalidade de policiamento, ele deverá realizar o adequado manejo, conforme as técnicas que lhes foram ensinadas, municiando e verificando se a arma se encontra em perfeito estado de uso.

Em 25 de julho de 2010, tivemos o registro de um caso de disparo efetuado da arma de um policial militar na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, que envolveu um policial militar do Ronda do Quarteirão e um jovem de 14 anos que estava na garupa da motocicleta na companhia do seu pai.

O projétil que acertou o jovem Bruce Cristian tirou a sua vida, não ofertando a possibilidade sequer de ser atendido por médicos e desta maneira salvar a sua vida.

Nas disciplinas ministradas pela AESP, o policial deverá ser orientado por instrutores devidamente capacitados no manuseio dos armamentos e no uso de munições letais e não letais, onde se instruem os treinandos a minimizarem os riscos, de forma a se evitar que tragédias como essa aconteça, ainda que pontualmente.

Cada curso de formação destinado aos policiais no decorrer da sua carreira profissional oferta disciplinas de Tiro Policial Defensivo, conforme previsto em suas grades curriculares, divulgados oficialmente através de publicação contida no Diário Oficial do Estado do Ceará de 19 de agosto de 2013.

No Curso de Formação para a Carreira de Praças (CFP) são destinadas 54 horas, no Curso de Habilitação a Cabo (CHC) são destinadas 36 horas, no Curso de Habilitação a Sargento (CHS), são destinadas 18 horas, no Curso de Habilitação a Subtenente (CHST) são destinadas 18 horas, no Curso de Habilitação a Oficiais (CHO) são destinadas 36 horas, no Curso de Formação de Oficiais (CFO) são destinadas um total 162 horas, no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) são destinadas 36 horas e no Curso Superior de Segurança Pública (CSSP) são destinadas 36 horas para a disciplina de Tiro Policial Defensivo.

O uso incorreto ou indevido do armamento pode ocasionar situações em que o policial possa vir a responder na esfera administrativa, com punições disciplinares que vão desde advertência à expulsão, ou na seara penal, em responsabilização por crime militar, em decorrência de sua ação praticada.

A Polícia Militar do Estado do Ceará (PMCE) dispõe de um normativo interno que possibilita instruções de rotina aos policiais, denominadas de instrução de manutenção, regulamentando tal rotina e, inclusive, possibilitando ainda ser pago aos instrutores pelas aulas ministradas.

Entretanto, muitas ações que visam aprimorar os conhecimentos dos policiais esbarram no fato de o policial não ter como ser retirado da sua escala de serviço diária para poder realizar seu aprimoramento de conhecimentos e técnicas, em razão de algumas variáveis internas, dentre as quais a necessidade de manutenção da continuidade do serviço de segurança pública.

Um dos grandes desafios dos gestores da segurança pública é promover o contínuo processo de aprimoramento dos conhecimentos e técnicas dos policiais, contudo sem que seja necessário utilizar o horário de folga do policial, para que o instante de instrução seja um momento de interesse do policial e que ele venha a praticar de forma interessada e entusiasmada, evitando-se também desnecessários desgastes físicos e mentais da tropa colocada sobre o seu comando, já que a folga é o momento de recomposição do policial de sua desgastante jornada de trabalho.

## A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE DEFESA PESSOAL AO BOM DESEMPENHO DO SERVIÇO POLICIAL MILITAR

Em muitas situações da sua atividade prática, o policial militar dificilmente vai precisar fazer uso da sua arma de fogo para solucionar as contendas, pois em grande parte dos casos apenas a presença do policial já inibe alguma o cometimento de uma prática ilícita.

Em outras situações, apenas através do diálogo na gerência do conflito o policial poderá alcançar uma solução do fato.

Entretanto, existirão situações em que o policial deverá fazer o uso proporcional da força para conter as ações das pessoas envolvidas no ilícito penal.

Para fazer o uso proporcional da força o policial deverá inicialmente analisar se pode realizar a contenção dos indivíduos com a aplicação de técnicas de Defesa Pessoal.

Nos casos em que o policial deverá usar das técnicas de defesa pessoal para realizar a imobilização dos infratores, após conseguir conter o indivíduo que está ocasionando perigo para si ou outrem, terá que fazer a sua correta algemação, estritamente dentro do que prevê a técnica e a legislação vigente, evitando alguma possível tentativa de fuga. Cumpre salientar que uma pessoa que seja presa, passa a estar sob custódia do Estado, e caso a mesma venha a fugir, poderá o agente policial militar responder criminalmente pelo desaparecimento do acusado criminal. Conforme previsão legal contida no Art. 179 do Código Penal Militar o policial poderá ser punido com uma pena de detenção de 3 meses a 1 ano se considerado culpado pela fuga do preso.

Desta maneira, o policial deve se certificar de que o preso estará em segurança e em perfeitas condições físicas, pois ao ser apresentado no Distrito Policial o delegado expedirá uma Guia de Corpo Delito para que o preso possa ser avaliado pelo médico no Instituto Médico Legal se lhe fora ocasionado alguma lesão corporal, e retorne a delegacia para permanecer sobre a custódia do Estado.

A utilização da algema pelo policial militar deve ser feita da maneira que possa conter as ações de pessoas que venham conferir um risco para si ou para outros, contudo para realizar a devida algemação só será possível após a correta imobilização do indivíduo.

A utilização das corretas técnicas de imobilização proporcionam ao policial mais segurança na adequada contenção de uma pessoa que seja presa, uma vez que a utilização da arma de fogo deve ser vista como a última alternativa e somente em casos extremos a ser colocada em prática pelo policial.

Nos Cursos de Formação Inicial e Continuada os únicos cursos que não disponibilizam aos policiais nas suas Matrizes Curriculares a disciplina de Defesa Pessoal são do CAO e o CSSP, já o CHST, CHS, CHC dispõem de uma carga horária de 18 horas, tendo o CFO 108 horas de Defesa Pessoal dividido em 3 momentos nas disciplinas de Defesa Pessoal I, II e III, o CHO com a duração de 36 horas e o CFP com 54 horas de duração.

A Defesa Pessoal é uma prática importantíssima ao bom desempenho do trabalho do policial militar. Cumpre aos gestores dos policiais demonstrar para o policial a importância de haver um contínuo aperfeiçoamento pelo profissional para um melhor atendimento das ocorrências policiais.

Indubitavelmente, a Defesa Pessoal mostra-se fundamental para a aprendizagem correta de todas as técnicas que dizem respeito a imobilizações, conduções de pessoas presas, algemações, conforme explanamos.

## A IMPORTÂNCIA DA REALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO POLICIAL MILITAR

A natureza do serviço policial exige de seus profissionais uma boa capacidade física, pois em algum momento o servidor poderá ter que realizar algum esforço físico para conseguir coibir alguma prática ilícita que tenha sido presenciada ou denunciada. Conforme afirmado por Ferreira:

> A investigação das condições de trabalho e saúde de policiais militares é importante quando se considera o papel fundamental do policial militar na nossa sociedade, a sua exposição às situações de risco no exercício da profissão e o grande desconhecimento das consequências desse contexto para a saúde. (2009, p 19)

Embora haja a necessidade de um bom desempenho físico do policial militar nas suas atividades laborais, há muitos casos de policiais com problemas de obesidade e com doenças que são resultados de uma vida sedentária e da falta de um acompanhamento adequado da sua capacidade física. Fato confirmado por Soares:

> Apesar dos ganhos em níveis de saúde, é até mais importante enfatizar que diferente dos cidadãos comuns, o policial militar não pratica exercícios físicos apenas para obter uma melhora em sua saúde, ele busca melhorar a sua performance e alcançar um bom nível de aptidão física para melhor atuar na sua profissão.(2012 p. 41)

Durante todos os Cursos de Formação Inicial e Continuada há a previsão de se realizar a disciplina de Educação Física, fato que comprova a importância de o profissional sempre ter a preocupação com a sua condição física.

Os alunos dos Cursos de Formação Inicial da AESP deverão realizar Testes de Aptidão Física, que funcionam como uma etapa de seleção dos concursos, para conseguirem obter a nomeação ao final da conclusão e todas as etapas do certame.

Com a nova legislação de promoções da Polícia Militar do Ceará, editada no ano de 2015, no caso a Lei Estadual nº 15.797 de 25 de maio de 2015, em que foi instituída a previsão de que o policial militar pode, através da realização de um teste físico, obter uma pontuação que lhe proporcionará um acréscimo na sua pontuação para promoção ao posto ou graduação superior, o policial passou a ter um estímulo a disponibilizar um tempo da sua folga ao bom desempenho de uma atividade física.

A regulamentação da efetiva aplicação da Lei das Promoções veio com a publicação do Decreto nº 31.804, de 20 de outubro de 2015, no Diário Oficial do Estado dia 22 de outubro de 2015, no qual foi estabelecido em Art. 5º, inciso XIV que o policial poderá adquirir pontuações para ajudar na sua promoção após a conclusão do teste de Aptidão física a ser realizado anualmente. O

policial poderá adquirir as pontuações de 150, 120, 90 e 60 pontos de acordo com os índices obtidos nos testes físicos.

Com a publicação de tal dispositivo legal, o Estado demonstrou a importância que deve ser dada pelo profissional ao ser bom desempenho físico.

Muitas outras estratégias de incentivo ao policial militar na prática de atividades de educação física podem ser elaboradas pelos gestores das instituições públicas.

Entretanto, devem ser pensadas alternativas que permitam aos policiais praticar tais atividades no seu horário de folga, pois há uma demanda muito grande de emprego policial nos mais diversos locais e eventos, desfavorecendo e inviabilizando a destinação de um horário dentro do tempo de emprego do policial para o desempenho de uma atividade que vise o seu bem-estar corporal.

## A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO COM ARMAMENTO MENOS LETAL AO BOM DESEMPENHO DO SERVIÇO POLICIAL MILITAR

O policial militar para realizar uma melhor atendimento nas ocorrências policiais deve estar munido de alternativas não letais, denominadas de armas de impacto controlado, a fim de evitar fazer o uso da arma de fogo em algum caso no qual possa ser evitado.

Contudo, para fazer o uso de tais equipamentos, o policial deve estar devidamente treinado e equipado com os recursos necessários a correta e profícua utilização.

A AESP em seus Cursos de Formação Inicial e Continuada dispõe a disciplina de Armas e Munições Letais e Menos Letais e Equipamentos.

Assim como ocorre com a disciplina de Defesa Pessoal, o CAO e o CSSP não dispõe dessa disciplina em sua Matriz Curricular.

O uso de equipamentos que possam auxiliar o policial na contenção das pessoas em condições de ilícito penal são extremamente relevantes, pois permite ao profissional mais opções de ações antes de ter que fazer o uso da arma de fogo, possibilitando ao agente de segurança, quando estritamente necessário, lançar mão de equipamento de menor potencialidade lesiva.

## DESAFIOS PARA O TREINAMENTO CONTÍNUO DO POLICIAL MILITAR NO ESTADO DO CEARÁ

Apesar de a AESP ministrar nos seus Cursos de Formação Inicial e Continuada a disciplina de Tiro Policial Defensivo, diversos policiais passam muitos anos para realizarem uma nova instrução de tiro, pois em muitos locais de trabalho não existe uma obrigatoriedade de realizarem uma atividade de treinamento de tiro, de defesa pessoal ou de educação física.

A Polícia Militar não dispõe de um local que os policiais possam se dirigir para realizar um treinamento de tiro, fato que dificulta a realização de um treinamento.

Caso o policial tenha interesse em fazer o uso de arma de fogo, na maioria dos casos deverá utilizar recursos financeiros próprios para poder fazer uso de munição em stands particulares de tiro, pois não existe pela instituição policial a possibilidade de ser destinada regularmente uma quantidade de munição para o policial utilizar no aprimoramento da sua prática no uso da arma de fogo.

Da mesma maneira o policial militar caso queira praticar uma atividade educação física ou de alguma prática de arte marcial deverá buscar desempenhar tais atividades em um horário fora de seu turno de serviço.

As jornadas de trabalho enfrentadas pelos policiais são realizados de maneira contínua e regular, e impedem que os policiais possam ser retirados de seus escalas de serviço para a realização dos treinamentos.

Por cumprirem escalas de serviço de 12 horas de serviço, sendo o primeiro dia de 07h00 min às 19h00min, por 24 horas de folga, entrando novamente se serviço às 19h00min e saindo às 07h00min, com 48 horas de folga para o próximo serviço, fazem com que muitas atividades extras aos policias no seu horário de descanso se tornem cansativas e impraticáveis pelos gestores dos policiais militares.

Muitos são os desafios enfrentados pelos policiais e os gestores na tentativa de se possibilitar um contínuo treinamento e aprimoramento do serviço policial prestado aos cidadãos, contudo há uma exigência pela sociedade em se prestar um serviço com cada vez mais excelência.

## CONCLUSÃO

Apesar de haver durante os Cursos de Formação Inicial e Continuada quantidades mínimas de 18 horas/aula para a disciplina de Tiro Policial Defensivo, interessante seria os policiais militares disporem de mais segurança na utilização do armamento com a realização de instruções periódicas da correta utilização do armamento e o fornecimento de uma quantidade fixa de munição pela instituição policial a cada policial militar independente da função ou posto.

Em relação a disciplina de Defesa Pessoal, percebe-se que poderia haver o emprego a todos os cursos sem exceção pela AESP, pois é uma atividade necessária em todos os níveis de atuação profissional do policial militar.

A Educação Física do policial militar da ativa, por sua vez, necessita ser algo que faça parte da rotina de vida do policial. Necessário a avaliação da possibilidade de ser fornecido algum tipo de

auxílio ao profissional, estimulando a prática de atividade física, contudo submetendo-o voluntariamente à realização testes físicos periódicos, sendo necessário ser obtido uma nota média das provas realizadas como condicionante ao recebimento do benefício, podendo ser acrescido um valor percentual de acordo com a quantidade de anos de serviços prestados a instituição.

A Defesa Pessoal é um item que sempre deve estar presente em todos os níveis de ensino do policial militar, pois até o último dia do seu serviço operacional ele estará apto a desempenhar atividade operacional nas ruas.

Apesar das dificuldades que fazem parte da carreira profissional em relação ao seu aprimoramento, é inerente ao gestor público a contínua busca por mecanismos que possam proporcionar ao servidor condições apropriadas para a sua qualidade de trabalho e do seu bom desempenho laboral, que por consequência tem o condão de possibilitar a prestação de um serviço público com excelência pela Polícia Militar.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Amarildo de Assis. **A influência da instrução de tiro no atendimento eficaz de ocorrências que envolvem o emprego de arma de fogo**, monografia, Florianópolis, Santa Catarina, Centro de Ensino Superior da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina, 1997.

BRASIL**, Decreto Lei N° 1.001**, de 21.10.1969, Institui o Código Penal Militar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1001.htm>. Acesso em 25 jul. 2016.

Brasil. Ministério da Justiça. **Matriz Curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP)**. 2009. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf> . Acesso em 25 jul. 2016.

CEARÁ (Estado). **Decreto n° 31.276**, de 13 de agosto de 2013. Regulamenta o Art. 14 da Lei n° 14.629, de 26 de fevereiro de 2010, referente às Matrizes Curriculares dos Cursos de Formação Inicial e Continuada da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, órgão vinculado à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará – SSPDS/CE e dá outras providências.. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 19 ago. 2013.

CEARÁ (Estado). **Lei nº 14.629**, de 26 de fevereiro de 2010. Cria, no Sistema de Segurança Pública Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará, extingue Unidade de Ensino e Instrução do referido sistema e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 11 mar. 2010.

CEARÁ (Estado). **Lei nº 15.797**, de 25 de maio de 2015. Dispõe sobre as Promoções dos Militares Estaduais. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 27 maio 2015.

FERREIRA, Daniela Karina da Silva**. Condições de saúde, de trabalho e modos de vida de policiais militares: estudo de caso na cidade do Recife-PE**. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2009. Disponível em: <http://http://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2009ferreira-dks.pdf> . Acesso em 25 jul. 2016.

SOARES, Alexandre de Oliveira. **Treinamento físico: a conjuntura atual nas Unidades Operacionais da polícia militar em Natal-RN**. 2012. 68 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Segurança Pública, Centro de Pós-Graduação em Segurança Pública, PMPB, João Pessoa, 2012.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O ENSINO A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS POLICIAIS MILITARES DO ESTADO DO CEARÁ

Pâmela Costa Landim Saboya[137]

**RESUMO:** O presente trabalho tem como intenção demonstrar como foi a realização da primeira experiência de ensino a distância ministrada pela Academia Estadual de Segurança do Estado do Ceará para o Ensino de Formação Continuada destinado aos profissionais da Polícia Militar do Ceará. No ano de 2015, verificou-se a necessidade de se capacitar uma expressiva quantidade de policiais militares para habilitá-los à promoção que ocorreria no final do ano em razão de uma mudança da legislação específica, realizada pelo chefe do executivo. Dentro desse cenário de urgência e necessidade, foi realizada a primeira experiência de ensino a distância para os policiais militares, que participaram do curso, sem haver qualquer prejuízo para os trabalhos que desempenhavam em suas unidades de serviço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Policial, Ensino a Distância e Polícia Militar.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a necessidade de se formar profissionais da Polícia Militar para os cargos de subtenentes e sargentos, a fim de que conseguissem ascender profissionalmente, foi realizado no ano de 2015 a primeira experiência de ensino a distância no estado do Ceará para os sargentos e cabos conseguirem obter a conclusão respectivamente do Curso de Habilitação a Sub Tenentes (CHST) e do Curso de habilitação a Sargento (CHS), ambos foram realizados de maneira integral a distância, com uma carga horária de 180 horas, tendo início na data de 07.10.2015 para os Sub Tenentes e os Sargentos remanescentes, a fim de que os policiais estivessem aptos para a promoção até a data de 24.12.2015.

As promoções para os policiais só se tornaram possíveis após a publicação da Lei nº 15.797, de 25 de maio de 2015, que teve como objetivo reparar os anos de prejuízos ocasionados aos militares estaduais em virtude da legislação anterior afirmar que o profissional só teria direito a promoção seguinte com a existência de uma vaga, fato que fazia com que as promoções dos profissionais dos escalões inferiores dependesse da aposentadoria do profissional no posto ou graduação superior ao qual se encontrava.

O policial ao ingressar na sua instituição através de concurso público, necessita passar por

[137] Mestranda do Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará - pamela.landim@yahoo.com.br

um curso de formação em que terá os primeiros contatos com o trabalho que desempenhará quando for devidamente nomeado com a publicação no Diário Oficial do Estado.

No decorrer da sua carreira profissional terá que realizar cursos para a ascensão ao posto ou função seguinte.

O ensino a distância foi uma experiência inédita no ensino policial cearense pois em nenhum momento anterior havia sido utilizado como instrumento de ensino para os policiais nos seus cursos de formação continuada.

Os cursos de formação continuada são excelentes oportunidades para o profissional realizar uma recapacitação dos conhecimentos obtidos através do seu curso de formação inicial e no decorrer de sua carreira profissional.

A AESP com a utilização da modalidade de ensino a distância possibilitou mais uma ferramenta de ensino de bastante relevância para a instrução dos policiais durante o contínuo aperfeiçoamento das suas habilidades profissionais.

O uso das mídias digitais vem a ser uma das mais importantes ferramentas a serem utilizadas no aprimoramento dos profissionais de segurança pública, um instrumento de amplo acesso as pessoas em virtude da facilitação do acesso aos computadores.

Durante o trabalho serão discutidas as circunstâncias sociais em que esse ensino a distância foi utilizado, seus resultados e quais as suas perspectivas futuras em relação a sua implementação junto aos policiais militares no decorrer de sua jornada profissional.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMBIENTE POLICIAL

Com o advento da popularização das mídias digitais, muitas Unidades de Ensino Superior iniciaram diversos cursos a distância, fato que promoveu a inserção de diversas pessoas ao ensino superior por meio do ensino a distância, conforme explanado por Guatarri:

> As evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios, são talvez capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar nessa era pós-mídia, caracterizada por uma apropriação e uma resingularização da utilização da mídia. (2008.p. 16)

Dentro desse cenário de utilização das tecnologias em favor da educação, as instituições policiais passaram a também se inserir na modalidade de ensino a distância.

Por serem órgãos públicos que empregam os seus servidores nos mais distantes locais a fim de prestar segurança e tranquilidade aos cidadãos, é uma ferramenta de ensino que consegue ultrapassar as mais distantes barreiras, pois basta o profissional fazer uso de um computador e uma rede de acesso à internet para iniciar seus estudos na modalidade de ensino a distância.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/1996, regulamentou a

maneira de se prestar tal modalidade de ensino pelas instituições públicas e privadas, prevendo em seu Art. 80 o seguinte texto:

> Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos
> respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Com o passar dos anos houve uma maior utilização do ensino a distância tendo como suporte a própria Lei 9.394/1996.

O normativo que definiu o significado de ensino a distância foi a Portaria nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, trazendo em seu Art. 1º a seguinte definição:

> Art 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A formação policial já dispõe há alguns anos de cursos aos policiais para um melhor aperfeiçoamento de temas relacionados a segurança pública.

Cursos de no máximo 60 horas de duração para os profissionais de Segurança Pública aperfeiçoarem seus conhecimentos e técnicas nas mais diversas áreas.

O ensino a distância no ambiente policial, que não fosse o dos cursos de ascensão funcional, já vigora desde a promoção pela Secretária Nacional de Segurança Pública (SENASP) de diversos cursos aos profissionais de segurança pública a todos os estados da federação desde o ano de 2005.

A SENASP com a promoção dos cursos de ensino a distância cumpriu um importante papel de difusão do ensino através das mídias digitais aos profissionais de segurança pública.

Um dos objetivos da SENASP foi promover uma contínua aprendizagem pelo profissional de segurança pública nos mais variados temas importantes ao seu melhor desempenho profissional.

Com cursos de duração de até 60 horas, muitos profissionais passaram a dispor de uma ampla quantidade de cursos para melhorar a qualidade do serviço disponibilizado aos cidadãos.

Uma das maneiras encontradas para uma maior participação dos profissionais foi o pagamento de valores pecuniários aos que concluíssem com sucesso os cursos ofertados.

Muitos profissionais no Ceará começaram a participar dos cursos da SENASP incentivados

pela possibilidade de recebimento de um valor financeiro após a conclusão do curso.

Entretanto, com o aumento salarial, que ultrapassou o valor estabelecido da SENASP como limite para o recebimento da Bolsa Formação, nenhum policial do estado do Ceará passou a ter as condições de reunir os requisitos necessárias ao recebimento do valor pecuniário estabelecido.

Com a falta de requisitos disponíveis para os policiais do Ceará fazerem jus ao valor da Bolsa Formação, uma vez que não foi aumentado o valor mínimo aos profissionais de Segurança Pública, houve uma redução na quantidade de policiais interessados em realizar os cursos a distância pela SENASP, pois para realizar tais atividades, muitos deverão realizar em seu horário de folga sem receber qualquer vantagem financeira e muitos profissionais costumam utilizar seu horário de descanso para fazer alguma faculdade, ou se ocuparem com atividades extras de renda.

Com a criação da Academia Estadual de Segurança Pública no ano de 2010, houve uma significativa mudança na estrutura de ensino fornecida aos profissionais de segurança pública do estado do Ceará.

Sendo aprovada pela primeira vez na história do ensino policial militar cearense a matriz de ensino com a previsão do ensino a distância na sua grade curricular, conforme previsão legal contida no art. 2°, inciso XII, § 2° da Lei nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado em 11 de março de 2010, prevendo:

> §2º A AESP/CE incluirá no seu planejamento anual o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, voltadas para a área de segurança pública e defesa social, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada a serem implantados, inclusive com a instalação de telecentros de acordo com a conveniência da Academia.

Percebe-se que houve a preocupação do legislador em promover a aplicação do ensino a distância aos profissionais de segurança pública de acordo com a conveniência da administração dos gestores públicos da AESP.

Finalmente em 2013, com a publicação das Matrizes Curriculares dos Cursos de Formação Inicial e Continuada houve a divulgação de como seria o percentual das disciplinas presenciais e a distância. Conforme previsão contida no Art. 1º do Decreto n° 31.276, de 13 de agosto de 2013, a saber:

> Art.1º Os Cursos de Formação Inicial e os Cursos de Formação Continuada das instituições vinculadas à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará – SSPDS/CE previstos no art.5º da Lei nº15.191, de 19 de julho de 2012, têm as Matrizes Curriculares dispostas nos Anexos I, II, III e IV deste Decreto.
> Parágrafo único. Os Cursos de Formação Inicial e os Cursos de Formação Continuada da Polícia Militar do Ceará e do Corpo de
> Bombeiros Militar do Estado do Ceará previstos no art.5º, incisos I e II, da Lei referida no "caput" deste artigo, obedecerão às particularidades do art.83 da Lei Federal nº9.394, de 20 de dezembro de 1994 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e suas alterações

> posteriores, de acordo com o estabelecido no art.13 da Lei nº14.629, de 26 de fevereiro de 2010.
> Art.2º As matrizes curriculares poderão ter seus componentes curriculares ministrados nas Modalidades de Ensino Presencial - EP e de Ensino a Distância – EaD.
> §1º Os Cursos de Formação Inicial serão ministrados integralmente na Modalidade de Ensino Presencial - EP.
> §2º Os Cursos de Ascensão Profissional poderão ser realizados na Modalidade do Ensino a Distância – EaD até o limite de 50% (cinqüenta por cento) da carga horária total do Curso, conforme estabelecido no Plano de Ação Educacional – PAE.

Com a possibilidade de promover um ensino contínuo aos policiais, independente do local em que estejam atuando profissionalmente, o ensino a distância vem a funcionar como uma possibilidade bastante viável, pois permite um maior alcance se comparado ao ensino presencial. Segundo afirmado por Nunes:

> Para maximizar as vantagens da educação a distância, há necessidade de utilizar um arsenal especifico (meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem, processos de tutoria, entre outros), obedecendo a certos princípios básicos de qualidade. Sua clientela tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino. (2009, p. 2)

A AESP caberia ainda avaliar a alternativa de disponibilizar computadores aos profissionais que se encontram inscritos nos Cursos de Formação Continuada, mesmo que temporariamente, além de definir em uma Portaria a possibilidade de o servidor poder ser liberado até 2 horas do seu serviço, durante o período do curso, a fim de incentivar os alunos nas suas atividades de ensino, tentando evitar dessa maneira a perda de prazos para a entrega de trabalhos e a não participação nos fóruns e demais atividades previstas.

## 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS POLICIAIS MILITARES DO CEARÁ

As polícias militares de todo o Estado federativo brasileiro devem promover cursos durante a carreira profissional do policial para que este possa relembrar os conhecimentos adquiridos inicialmente no seu curso de formação e dessa maneira conseguirem renovar seus conhecimentos, tendo como resultado a prestação de um melhor serviço.

Até o ano de 2008, os cursos de Formação Continuada eram realizados na Academia de Polícia Militar General Edgard Faço para os cursos dos Oficiais e no Centro de Formação de Praças para os cursos das praças, sendo as seleções dos policiais organizadas pela antiga Diretoria de Ensino, setor que se encontrava subordinado diretamente ao Comando Geral da PMCE.

Até o ano de 2005, todos os Cursos de Formação Continuada foram realizados na modalidade presencial, ficando os policiais subordinados a Unidade de Ensino Policial para a realização do curso, a fim de adquirir a habilitação para o posto ou graduação seguinte.

Tais cursos visam promover um contínuo aprimoramento do profissional na prestação de

seus serviços à comunidade, sendo trabalhados diversos conceitos já em sua grande maioria vistos nos Cursos de Formação para o ingresso na carreira policial.

Na Polícia Militar do Ceará há um curso para cada ascensão profissional no decorrer da carreira das praças às demais graduações. Para o Soldado ser promovido a Cabo, o policial deverá concluir o Curso de Habilitação a Cabo (CHC), sendo que para o cabo poder ser promovido a Sargento, deverá realizar o Curso de Habilitação a Sargento (CHS), e o Sargento para alcançar a graduação de Sub Tenente, deverá concluir o Curso de Habilitação a Sub Tenente (CHST).

Já para o acesso ao Oficialato o Sub Tenente necessita realizar o Curso de Habilitação a Oficial (CHO), devendo ser previamente realizado um concurso interno para que os aprovados possam ingressar a carreira de Oficial. Com a publicação de adequação na Lei de Promoções no ano de 2016, que alterou a Lei nº 15.797, de 25 de maio de 2015, foi possibilitado aos Sub Tenentes não precisar passar pela seleção interna, bastando apenas terminar o CHO para estarem aptos a promoção no final de 2016.

Outra mudança promovida com a criação da Lei nº 15.797, de 25 de maio de 2015, foi a de que o policial que entra na polícia como soldado agora poder alcançar o posto de Major do Quadro de Oficiais da Administração.

O policial para a promoção ao posto de Major deve realizar o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) e o Tenente Coronel para ser promovido ao posto de Coronel deve realizar o Curso Superior de Polícia (CSP), ambos os cursos são considerados como de pós-graduação para os profissionais concludentes, devendo ser apresentado ao final dos estudos um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cursos estes em cuja parte da grade curricular é realizada na modalidade de ensino a distância também.

A Célula de Ensino a Distância é o setor da AESP responsável pela administração e planejamento dos cursos a distância fornecidos pela AESP aos peritos, policiais civis e militares e aos bombeiros militares.

Tal departamento passou por uma ampliação nos últimos anos, com o aumento significativo do seu pessoal, em virtude de uma maior utilização da modalidade de ensino a distância nos cursos de formação concretizados pela AESP a todos os profissionais de segurança pública.

Após a primeira experiência no ano de 2015 com o CHST e o CHS realizados integralmente na modalidade de ensino a distância, houve mais cursos para a formação dos policiais militares pela AESP em prol da especialização dos policiais militares, como exemplo o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais no ano de 2015 com duração de 378 horas, com as disciplinas de

Sistema de Comando Incidentes 1, Sistema de Comando Incidentes 2, Análise Criminal 1 e Tópicos em Psicologia Relacionados à Segurança Pública a distância. Já o Curso Superior de Polícia com duração de 500 horas, por sua vez, teve as disciplinas de Planejamento Estratégico e Planejamento de Políticas em Segurança Pública no formato a distância. O Curso Habilitação de Oficiais no ano de 2016, com duração de 654 horas de aulas no ensino presencial e a distância, sendo as disciplinas de EAD Estatística Aplicada à Segurança Pública, Elaboração, Gestão e Fiscalização de Convênios, Português Instrumental e Redação Oficial e Polícia Comunitária todos com uma carga horária de 60 horas de duração, contudo, tais acompanhamentos foram realizados diretamente pela SENASP, ficando esta responsável pela coordenação das disciplinas e pagamento aos profissionais atuantes como instrutores e tutores.

Com a contínua utilização do ensino a distância, os profissionais devem se aproximar das tecnologias digitais, a fim de que possam realizar com eficiência a conclusão dos cursos necessários para o ingresso aos postos e graduações posteriores.

## 4 DESAFIOS DO ENSINO POLICIAL A DISTÂNCIA AO POLICIAL MILITAR

O trabalho policial, por se tratar de uma função social de grande importância para o bom convívio das pessoas, nos quais seus profissionais devem possuir muita precisão no desenvolvimento de suas atividades, deve possuir recapacitação de excelente qualidade durante os seus cursos de formação continuada, pois muitos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial podem haver sido esquecidos em virtude do lapso temporal com os quais foram estudados e aprendidos.

Os Cursos de Formação Continuada cumprem com o papel de promover uma renovação dos conhecimentos já concebidos pelos policiais em sua formação inicial.

Muitas disciplinas do Curso de Formação Continuada são repetidas do Curso de Formação Inicial, mostrando a importância para o profissional de se entender e pôr em prática os conhecimentos adquiridos em tais disciplinas.

Dependendo do curso, são acrescentadas matérias específicas ao posto ou graduação dos profissionais para que eles possam aprender algo que venha a ser útil na sua nova posição de comando dentro da instituição policial.

Dentre as diversas disciplinas ministradas nos cursos aos policiais, muitas envolvem atividades práticas, pois a assimilação prática é muito mais eficaz para o bom desempenho da função, do que a simples teoria em determinadas disciplinas, fornecendo mais confiança ao

profissional no desempenho da sua atividade profissional.

Tal fato restringe a atuação das disciplinas a distância às matérias mais teóricas, em que não haja a necessidade de uma discussão mais pormenorizada e detalhada de temas que são considerados de suma importância ao bom desempenho da atividade policial, como técnicas de abordagem, tiro e defesa pessoal, além de disciplinas de direito que envolvem situações muito delicadas da atuação policial, uma vez que uma ocorrência policial pode sofrer diversos desdobramentos de acordo com o que for realizado pela composição de serviço.

Outro desafio encontrado por policiais foi o fato de conciliar as suas cargas horárias de trabalho com o seu bom desempeno durante o curso, pois os que trabalham na atividade operacional não têm como disponibilizar uma pausa no seu serviço para a realização das atividades necessárias ao cumprimento das suas obrigações nos cursos atinentes aos fóruns e tarefas.

Os profissionais que realizaram os Cursos de Formação Continuada tiveram que participar dos cursos em seus horários de folga, além de não disporem de um local com computador específico para o acesso e participação das aulas e fóruns, pois muitos locais de trabalho dos policiais não possuem infraestrutura necessária a um adequado acesso à internet, uma vez que muitos policiais trabalham em prédios disponibilizados em condições inapropriadas e sem a estrutura tecnológica satisfatória, principalmente no interior do estado.

## 5 CONCLUSÃO

O ensino a distância pela Academia Estadual de Segurança Pública foi um trabalho secular desenvolvido em prol de uma melhor adequação da formação continuada a rotina de serviço existente para os policiais militares cearenses.

A criação da AESP foi bastante relevante para a maior implementação da modalidade de ensino a distância aos policiais militares, pois concentrou em um único local todas as estratégias de ensino destinadas a todos os profissionais de segurança pública do Ceará.

O seu início foi bastante desafiador, pois foi responsável pela formação de centenas de profissionais que dependiam da conclusão de seus cursos para a devida promoção na sua carreira.

Após a primeira experiência vivenciada, a segunda se encontra em experiência por meio do Curso de Habilitação a Oficial, em que os subtenentes ao término estarão aptos a promoção ao cargo de 2º Tenente da PMCE.

Certamente a educação a distância tem muito a contribuir para o sistema de formação continuada dos policiais militares, pois permite que os profissionais não se afastem de suas

responsabilidades nas suas unidades de serviço.

A parceria entre a Secretaria Nacional de Segurança Pública e as Unidades de Ensino dos estados federativos é bastante relevante para uma maior e melhor aplicação do ensino a distância, pois possibilita uma intensa troca de informações e conhecimentos entre os profissionais de ambas as instituições.

A educação a distância surgiu para suprir as necessidades das intuições de ensinos policiais de fornecer aos profissionais localizados nos locais os mais distantes a possibilidade de se aperfeiçoar e poder realizar uma prestação de serviço de melhor qualidade aos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 25 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 25 de julho de 2016.

CEARÁ (Estado). **Decreto n° 31.276**, de 13 de agosto de 2013. Regulamenta o Art. 14 da Lei n° 14.629, de 26 de fevereiro de 2010, referente às Matrizes Curriculares dos Cursos de Formação Inicial e Continuada da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará – AESP/CE, órgão vinculado à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará – SSPDS/CE e dá outras providências.. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 19 ago. 2013.

CEARÁ (Estado). **Lei nº 14.629**, de 26 de fevereiro de 2010. Cria, no Sistema de Segurança Pública Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará, extingue Unidade de Ensino e Instrução do referido sistema e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 11 mar. 2010.

CEARÁ (Estado). **Lei nº 15.797**, de 25 de maio de 2015. Dispõe sobre as Promoções dos Militares Estaduais. Diário Oficial [do] Estado do Ceará. Ceará, 27 maio 2015.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. (ORGs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR: ENTRE A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Paulo César Lopes Cunha[138]

**RESUMO**: A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a problemática da evasão escolar, seus principais motivos e causas. Dentre os autores pesquisados para a constituição conceitual deste trabalho, destacaram-se: Queiroz (2002), Digiácomo (2005), Palma (2007) Neri (2009) entre outros. As metodologias utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa exploratória, com abordagem quali-quantitativa. Como instrumento metodológico foi aplicado um questionário, desta forma, chegou-se aos resultados da investigação. Fatores internos e externos, ao ambiente escolar, contribuem para o insucesso escolar, os intrínsecos ao seio familiar tais como: a não participação da família na vida acadêmica do aluno, a responsabilidade forçada do trabalho doméstico, a instabilidade financeira da família e a desvalorização da escola, estão entre os principais fomentadores do abandono escolar.

**PALAVRAS-CHAVE**: Evasão Escolar. Contexto Histórico/Social. Família.

## INTRODUÇÃO

A problemática da evasão escolar se apresenta como um desafio a ser combatido de forma contínua. Historicamente, quantidades consideráveis de alunos deixam de frequentar a escola por diversos motivos. Esse desligamento causa prejuízos tanto aos discentes quanto à gestão da educação. Trata-se de um tema que está presente nos debates sobre a educação desde longa data, pois sempre houve a preocupação com o acesso e permanência dos educandos em sala de aula, assim como o rendimento escolar (QUEIROZ, 2002).

Essa preocupação estendeu-se no setor público principalmente no início do século XXI, em que há um destaque para a oferta de um ensino gratuito e de qualidade. Dessa maneira, o complexo fenômeno da evasão escolar passou a ser um desafio para todos os atores envolvidos com a educação: gestores em educação, docentes, técnicos, familiares e os próprios discentes (PALMA, 2007).

Segundo Digiácomo (2005), o abandono escolar é recorrente em todo o Brasil, entretanto para minimizar a problemática, as instituições de ensino ofertam um maior número de vagas por turma para compensar a defasagem dos alunos no ano letivo.

[138]ESTÁCIO/FIC. E-mail: pauloclc@bol.com.br

Pela relevância e natureza da problemática em estudo, evasão escolar, tornou-se necessário selecionar as formas de investigação para estudar esse tema. Para o desenvolvimento do trabalho, teve como embasamento os seguintes tipos de pesquisas: pesquisa bibliográfica, pesquisa exploratória e pesquisa de campo, apresentando abordagens qualitativa e quantitativa. No que diz respeito à produção de conhecimentos, é interessante que se compreenda o conceito de cada termo.

**Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica concretizou os dados referentes à bibliografia consultada para o presente trabalho, é um excelente meio de formação que geralmente constitui o primeiro passo de toda pesquisa científica. Lakatos e Marconi (apud PINTO, 2010, p.12) tratam a pesquisa bibliográfica como: o levantamento, a seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, enciclopédias, revistas, jornais, folhetos, boletins, monografias, teses, dissertações e material cartográfico.

**Pesquisa de campo**

Essa modalidade de pesquisa acontece no momento em que se observa e coleta os dados. Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa de campo tem como objetivo a compreensão de como os fatos ocorrem, e como fonte de dados os espaços educacionais, como por exemplo, as dependências da escola. Entretanto, com a riqueza dos processos educacionais, o campo de investigação já se expandiu além das dependências escolares.

**Pesquisa exploratória**

Segundo Pinto (2010), a pesquisa exploratória consiste no primeiro passo para a investigação e contribui para dar embasamento na realização de pesquisas posteriores. Tem como finalidade:

> [...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Segundo Ponte et. al. (2007), a pesquisa exploratória é extremamente flexível, grande parte das pesquisas desse tipo envolvem os levantamentos: bibliográfico, documental e entrevista ou questionário aplicado às pessoas que tiveram experiências relacionas ao problema abordado.

**Abordagem qualitativa e quantitativa**

A pesquisa científica, dos fenômenos humanos e sociais, sempre foi marcada pela utilização de métodos quantitativos para que esses fenômenos fossem descritos e explicados. Essa abordagem quantitativa vem sendo desconsiderada, porque outra vem tomando espaço e se firmando no campo da investigação científica. Uma das explicações para que a abordagem qualitativa tenha avançado no campo das pesquisas é o fato de que, esses fenômenos humanos e sociais, nem sempre podem ser quantificáveis (TOZONI-REIS, 2009).

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa ganhou destaque nos últimos 30 anos. Os primeiros passos se destacaram nas áreas da Antropologia e da Sociologia, mais adiante outras áreas passaram a adotá-la, como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas.

Conforme Tozoni-Reis (2009), a abordagem quantitativa enfatiza os dados visíveis e concretos enquanto que a qualitativa aborda aqueles que não são aparentes. Outro contexto entre as duas abordagens pode ser exposto como:

> Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objetos de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p.1).

Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa, durante a produção do conhecimento, defende a ideia de que a compreensão e interpretação dos conteúdos são mais relevantes que a descrição. Já conforme Neves (1996), na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura compreender os fenômenos e, dessa compreensão, fomenta a interpretação desses fenômenos estudados.

**Coleta de dados**

A aplicação do questionário foi o instrumento utilizado na composição e desenvolvimento dessa pesquisa. As perguntas foram elaboradas com a participação da assistente social da instituição e buscaram extrair as informações condizentes com as realidades: regional, social e econômica dos estudantes. Do universo de 33 (trinta e três) alunos que foram contactados, 17(dezessete) alunos responderam ao questionário com total aceitação e compreensão da importância deste trabalho. Vale ressaltar que os dados obtidos serão dispostos em gráficos, neste sentido, a análise dos resultados será à luz do referencial teórico.

## DEMONSTRATIVO DA COLETA DE DADOS

Com o intuito de conhecer os motivos responsáveis pela desistência dos alunos em dar continuidade às atividades acadêmicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* situado no interior do Estado do Ceará, esta seção tem por objetivo a apresentação e análise dos resultados obtidos.

No gráfico 1 estão apresentadas as porcentagens de abandono escolar por gênero. Dos sujeitos pesquisados, 18% pertencem ao sexo masculino e 82% representam o sexo feminino.

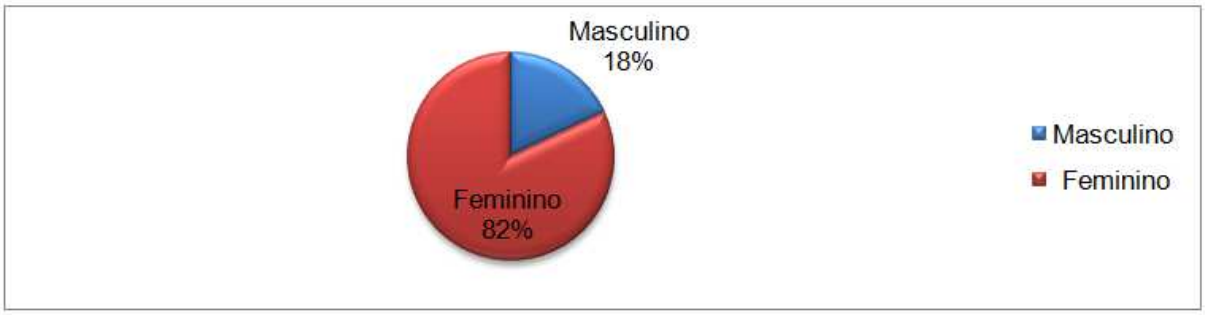



Gráfico 1: Classificação por gênero.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Segundo pesquisa realizada por Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), o sexo feminino tende a ultrapassar o masculino, na desistência escolar, isso pode acontecer devido ao nível de escolarização das mães em relação aos pais ou associado à gravidez dessas adolescentes. Entretanto, as mesmas autoras alegam que em outros estudos, mostram que o índice de evasão escolar é maior entre o sexo masculino devido ao ingresso no mundo do trabalho.

O gráfico 2 mostra as porcentagens de acordo com o estado civil dos sujeitos pesquisados. Observa-se que a porcentagem de 6% é casada, 12% compreendem a opção outros, ou seja, apresentam união não oficializada e 82% são as pessoas que se consideraram solteiras.

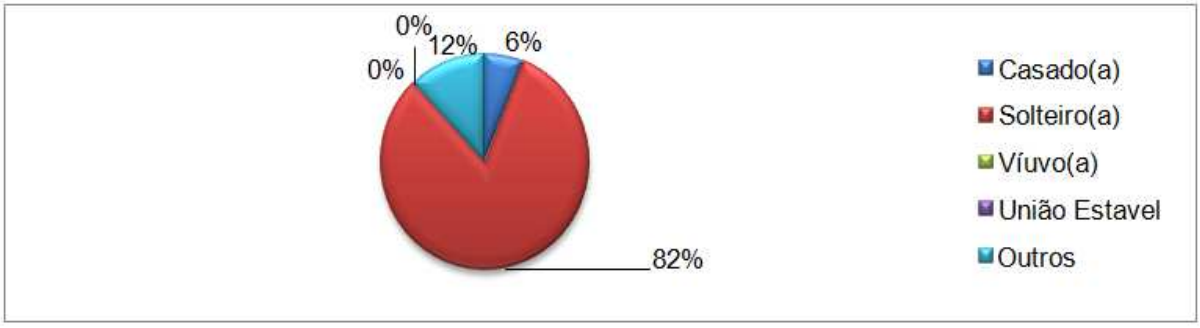



Gráfico 2: Classificação por estado civil.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Segundo estudo de Borges (2011), as pessoas solteiras e pertencentes ao sexo feminino constituem a população que abrange a maioria dos estudantes evadidos. A autora relacionou essa evasão à dificuldade financeira, atrelada ao mercado de trabalho, como sendo a principal causa desse abandono escolar.

Ao analisar o gráfico 3 é possível identificar que a porcentagem de 6 % considerou morar com o cônjuge ou com parentes e 88% responderam que moram com os pais. Nenhuma pessoa afirmou morar só ou marcou a opção outros.

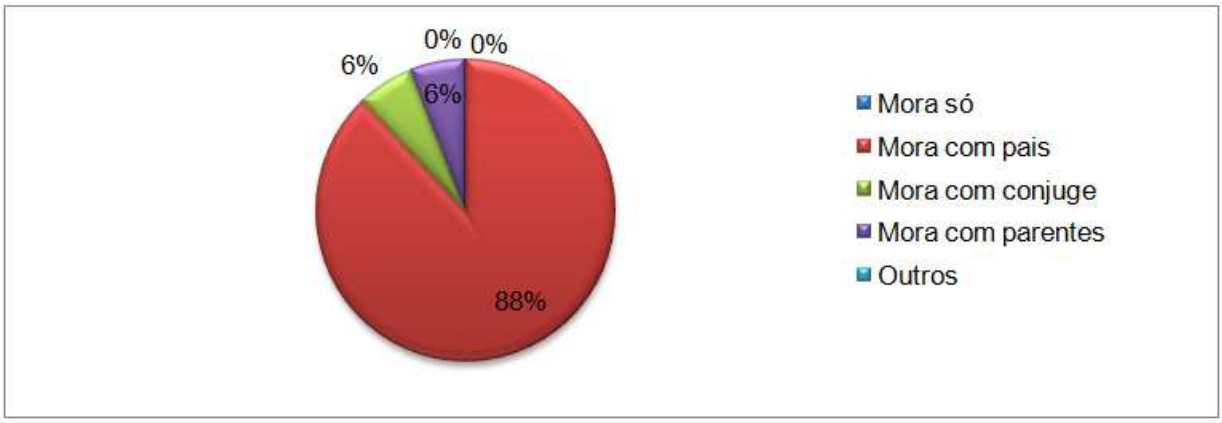



Gráfico 3: Com quem os alunos residem.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Contrariando os dados apresentados no gráfico 3, Leon e Menezes Filho (2002) salientam que a evasão escolar é mais propensa aos alunos que não residem com os pais a aqueles que moram com pelo menos um deles.

Com base no gráfico 4 é possível evidenciar que a porcentagem de 6% optou pela falta de interesse, 12% saíram da instituição devido à dificuldade de acesso, outros 18% devido às condições financeiras desfavoráveis, 29% consideraram a falta de identificação com o curso e 35% responderam que o abandono se deu por outro motivo.

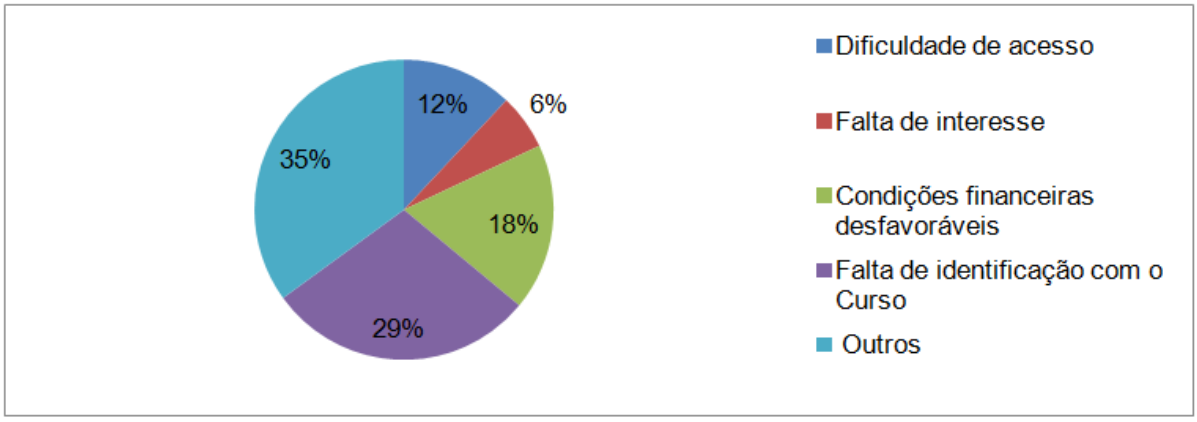



Gráfico 4: Motivos do abandono escolar.

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Segundo MillenNeto et. al.(2010, p. 3-4) os fatores determinantes da evasão escolar são: "[...] a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição e a própria organização da escola". Outros motivos podem ser relatados: o desinteresse pelo estudo, a independência financeira, dificuldades financeiras, o pouco interesse pela escolaridade e a dificuldade de acesso (JORGE, 2007). Já segundo Neri (2009), a faixa etária compreendida entre 15 a 17 anos representa a fase crítica da não permanência do aluno na escola, favorecendo a evasão escolar. Para o autor, os adolescentes são atraídos para o mercado de trabalho por se encontrarem, em sua maioria, em situação de pobreza.

Ao analisar o gráfico 5 é possível evidenciar que 12% responderam que a família foi contra, 41% afirmaram que a família foi a favor e 47% indicaram que a família não optou na decisão de abandonar o curso e sair da instituição.

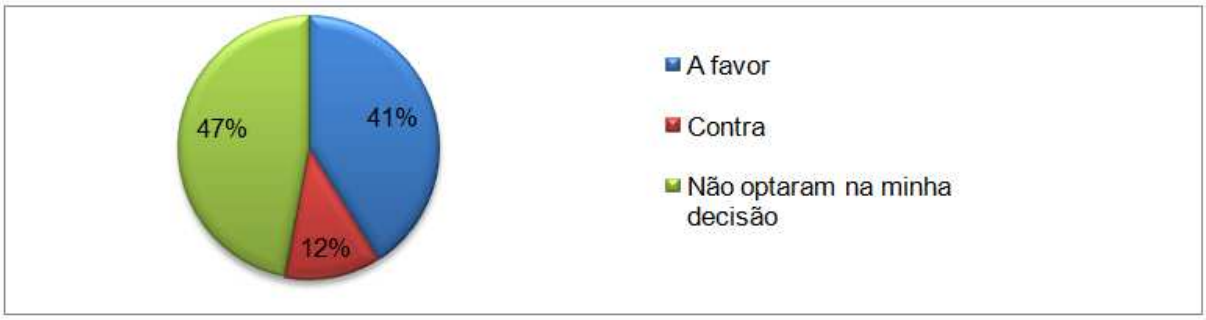



Gráfico 5: Opinião familiar quanto ao desligamento da Instituição.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Diante desses resultados, confirma-se que a família contribui para o problema da evasão escolar. A falta de incentivo e acompanhamento dos pais aos estudos dos filhos; convívio familiar conflituoso e a necessidade de trabalhar para complementação do orçamento familiar são os fatores determinantes que causam o abandono escolar (SOUSA et. al. 2001).

Ao analisar o gráfico 6 é possível identificar 47% assinalaram que foram para outra instituição de ensino e 53% responderam que não estão frequentando outra instituição de ensino.

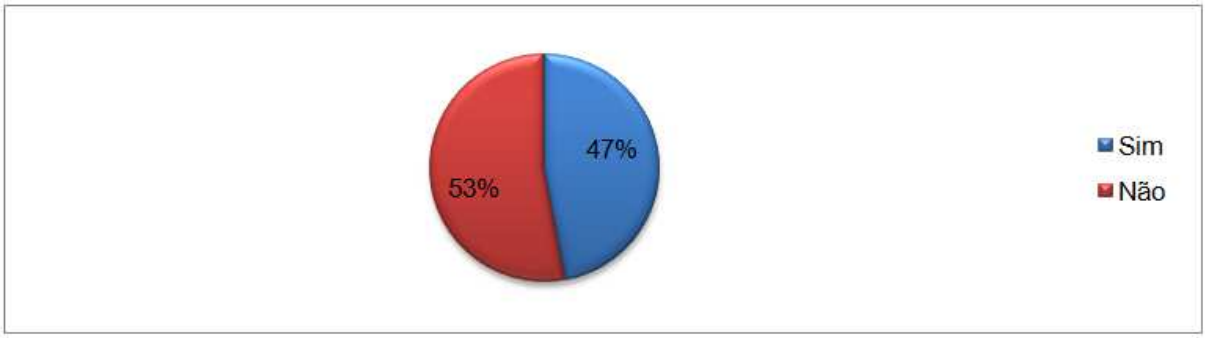



Gráfico 6: Continuidade dos estudos em outra instituição de ensino.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

De acordo com os dados, a maioria tem a pretensão de retorno. Supõe-se que a insuficiência financeira pode ter sido o fator do abandono escolar. Neri (2009) defende programas assistenciais que ampliem a cobertura etária, como o Bolsa Família, pode desestimular a evasão escolar entre os jovens. Com serviços, profissionais e programas assistenciais próprios, as escolas utilizando das seguintes avaliações: sociofamiliar, médica e psicológica, evitam a saída de alunos em situação de abandono escolar (DIGIÁCOMO, 2005).

No gráfico 7 é observado que 12% não pretendem retornar para a instituição, 88% das pessoas sinalizaram expectativa de retorno à instituição.

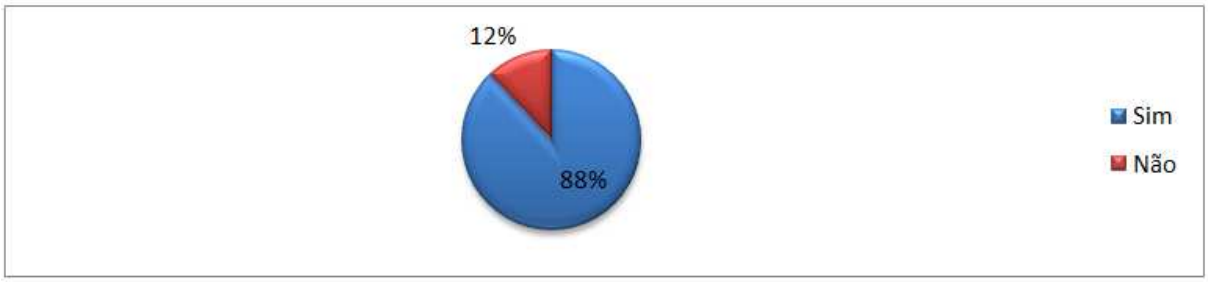



Gráfico 7: Expectativa de retorno à instituição de ensino.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Para Marun (apud SOUSA et.al.,2011) a ausência desses alunos, de pouco tempo ou prolongada, costuma distanciá-los dos objetivos estabelecidos pelas instituições. Segundo a autora, necessitam-se justificativas plausíveis para se obter êxito no retorno desses alunos evadidos.

Com base no gráfico 8 é possível evidenciar que 100% dos sujeitos responderam que o estudo tem prioridade sobre o trabalho.

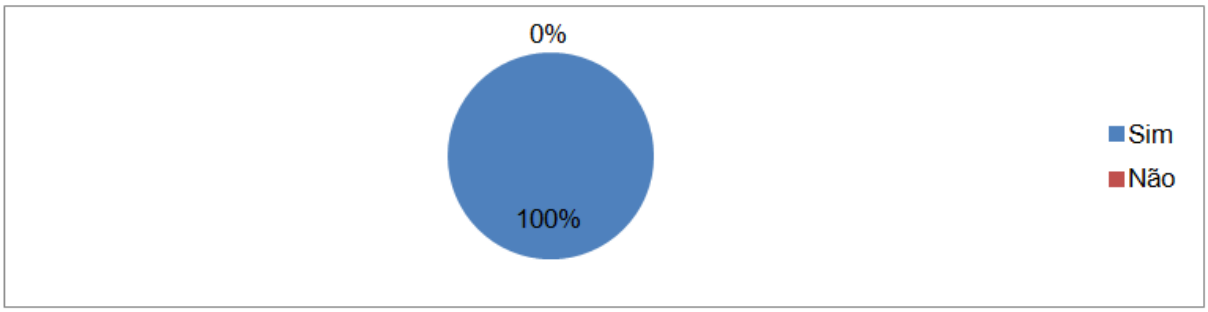



Gráfico 8: Prioridade do estudo sobre o trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Apesar dos dados apresentados mostrarem que todos os alunos concordaram que o estudo tem prioridade sobre o trabalho, a insuficiência de renda familiar está entre os principais motivos geradores do abandono escolar, pois os jovens sem o auxílio financeiro, são instigados a entrarem no mercado de trabalho precocemente (NERI, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade deste tema, bem como as questões que envolvem o fenômeno da evasão escolar, podemos salientar que o demonstrativo da pesquisa de campo nos auxiliou a compreender esses motivos. Considera-se que a evasão escolar é um problema que está presente em todas as instituições de ensino no país. Não se pode culpar somente o aluno. Tanto a escola quanto seus agentes; a família; a ausência de políticas educacionais efetivas por parte do governo, ou seja, todos contribuem para o insucesso escolar.

Pelo contexto exposto, observa-se que um povo munido de uma boa educação, conquista melhorias individuais e coletivas. Entretanto, o panorama da sociedade brasileira se encontra em desigualdade no que se refere à educação. Melhorias são necessárias, pois, a ausência de políticas públicas educacionais geram consequências desfavoráveis, principalmente para a população com menor poder aquisitivo.

Fatores relacionados ao seio familiar também contribuem para a evasão escolar, tais como: a não participação da família na vida acadêmica do aluno; a responsabilidade forçada do trabalho doméstico e a dependência de subsídios sociais nas famílias com empregos precários, desvalorização da escola por parte da família, assim como o alcoolismo e dependência de drogas (AZEVEDO, 2004). Por fim, este trabalho servirá como mais um instrumento de pesquisa para estudantes e profissionais que se interessam por este tema, tão relevante para a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições. In: GIL, C. H. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 161-176, 2004.

BORGES, S.M. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior**: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara. 2011.77 f. Dissertação (mestrado) – Faculdades Alves Faria- (ALFA), Goiânia, 2011. Disponível em: http://www.alfa.br/biblioteca/artigos/dissertacao_20110926b.pdf. Acesso em: 09 jun. 2016.

DIGIÁCOMO, M. J. (2005). **Evasão escolar**: Não basta comunicar e as mãos lavar. Disponívelem:<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/artigos/evasao_escolar_murilo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

JORGE,I. Abandono escolar precoce e desqualificado. In: **Correio da Educação** n.305.p.1-3 set. 2007. Disponível em:<www.asa.pt/CE/Abandono_escolar_precoce.pdf>. Acesso em:10 de jul. 2016.

MILLEN NETO, A. R.et al.Evasão Escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física.**Pensar a Prática (Online)**, v. 13, n. 2, p. 1-15, mai./ago. 2010. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/7559/7383>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LEON,F.L;MENEZES-FILHO,N.A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.32, n.3, p.417-451 dez. 2002. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf >. Acesso em: 03 jun. 2016.

NERI, M. **Motivos da evasão escolar**. CPS/FGV. 2009.p.16-59. Disponível em:<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/pesquisa-motivos-da-evasao-escolar >. Acesso em: 03 jul. 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v.1, n.3, 2 º semestre 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

PALMA, R. C. de B. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente.2007.93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual deLondrina, Londrina, 2007.Disponível em:<http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20PALMA,%20Rejane%20Christine%20de%20Barros.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PINTO, A. F. de C. M. **Metodologia do trabalho científico**: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos científicos, segundo as normas da ABNT. Belo Horizonte: PUC-MINAS-BH, 2010. Disponível em: <*httpwww.iceg.pucminas.br/apostmetodcientcontabfev2009.pdf*> Acesso em: 26 jul. 2016.

PONTE, V. M. R. et al. (2007). Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In: I Congresso ANPCONT , Gramado. **Anais...,** Gramado: ANPCONT, 2007. Disponível em: <http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPED, 2002. GT13, p. 1-15. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>.Acesso em: 03 jun. 2016.

SOUSA, A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1220/641+Evas%C3%A3o+escolar+no+ensino+m%C3%A9dio:+velhos+ou+novos+dilemas?>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TOZONI-REIS, M. F. de C..**Metodologia da pesquisa**. 2.ed. Curitiba:IESDE Brasil S.A, 2009.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A.; PINHEIRO, V. S. Socialização de Gênero e Adolescência. **Estudos feministas**, Florianópolis, 13(1) p. 147-172, janeiro-abril. 2005. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PEDAGOGIA E HISTÓRIA: AS PERIODIZAÇÕES NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Antonio Carlos Ferreira Bonfim[139]

**Resumo**

Este estudo tem por objetivo identificar e refletir sobre as periodizações históricas mais comuns nas disciplinas de história no curso de Pedagogia. Para tanto, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental numa perspectiva comparada de análise. Os resultados apontam que nas disciplinas de história de referido curso aparecem cinco periodizações clássicas: a cristã, a hegeliana, a comtiana, a tradicional e a marxiana. Isso nos sugere que ao se fazer periodizações, no campo da Pedagogia, algumas precauções são importantes: 1. Evitar encaixar e tornar absolutos períodos dinâmicos e particulares do real dentro de conceitos estáticos e generalizantes. 2. Desviar-se da tentação de conversão de um período histórico posterior em finalidade do anterior. 3. Evadir-se de periodizações universais de acontecimentos e categorias estritamente diversificados, regionalizados e localizados espaço-temporalmente.

**Palavras-Chave:** 1 Pedagogia. 2 História. 3 Periodização histórica.

Como principal espaço de formação de pedagogos para à educação da criança, Nos cursos de Pedagogia em geral encontram-se presentes a disciplina de história em dois semestres e uma disciplina de metodologia do ensino de história em outro. Assim a história existe para o pedagogo como componente de sua formação profissional e igualmente como componente de ensino que realiza com as crianças na escola.

E em virtude desses fatos, dizemos que o que diz respeito direta e indiretamente à educação da criança na creche e na escola, seja no campo ou na cidade, e aos aspectos e fatores influentes sobre o seu desenvolvimento, são de interesse da Pedagogia – porque a criança e a educação orientada para o seu desenvolvimento é o objeto e objetivo principal desse importante campo do conhecimento.

Assim sendo, a preocupação da pesquisa, geradora deste estudo, foi identificar e refletir acerca das periodizações históricas clássicas mais comuns nas disciplinas de história no curso de Pedagogia. Em virtude da natureza e dos objetivos deste estudo, optamos por uma pesquisa nas dimensões bibliográfica e documental, apoiada em observação participante, cuja abordagem qualitativa dos dados se efetivou com base em uma perspectiva comparada de análise, pois a

[139] Pedagogo e professor assistente da UECE no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), atuante no setor Teoria e Prática da Educação. Doutorando e Mestre em Educação pela UFC. Licenciado em Pedagogia pela UECE. Para contato: bonfim.curralvelho@gmail.com

especificidade e a diferença de objetos em relação a outros, não podem ser estabelecidas sem a comparação. Nesse sentido, como nos clarifica Cavalcante (2008), mediante uma análise pela ótica comparada é possível se estabelecer relações, analogias, especificidades e diferenças e nessa base entrevermos contextos, ideologias, concepções e, sobretudo, sentidos.

Ademais podemos adiantar que pela pesquisa (com base em fontes como ementas, manuais e textos bibliográficos relativos a quatro cursos de Pedagogia de uma universidade estadual pública) identificamos a presença de periodizações históricas clássicas (universais) presentes nas disciplinas de história. Isso nos demonstra que ainda há influências muito fortes duma produção historiográfica clássica que de longa data recebe contundentes críticas de novas abordagens. Do rol das inúmeras críticas queremos destacar dois nítidos problemas.

O primeiro refere que a produção historiográfica clássica apegou-se à pesquisa ora focada em macro-objetos (escravismo, feudalismo, capitalismo etc.), ora em estruturas (economia, política, cultura, classes sociais etc.), ora em periodizações históricas de longa duração (antiguidade, modernidade, contemporaneidade etc.). O segundo problema, por sua vez, alude que a produção historiográfica clássica seja geradora de uma visão universal da história, dividida rigidamente em estágios evolutivos e progressivos (lineares), como se todos os povos estivessem fadados a segui-los cronologicamente. Ou seja. É como se a sociedade humana tivesse partido da idade primitiva e necessariamente rumado à idade de pleno progresso humano, dominada pela ciência e a tecnologia. Sendo que os povos introduzidos nessa fase áurea devem ser chamados de adiantados e os que dela escapam, atrasados.

De fato, por essa obliquidade, não resta dúvida que as correntes da historiografia clássicas foram tentadas a classificar as sociedades em dois grupos: “atrasadas” e “adiantadas”. Essa classificação, de origem antiga e sedimentada por meio das ideologias europeias, justificou barbaridades políticas – como invasão, colonização, genocídio e imposição cultural às diversas sociedades taxadas de “atrasadas”, pelas “adiantadas”.

Contudo, faz jus afirmar que o pano de fundo de tais ideologias é tecido a partir de modelos de periodizações universais da história, muito influentes nos séculos XIX e XX – e ainda hoje. No ensino de história no curso de Pedagogia identificamos a presença de cinco periodizações clássicas: a cristã, a hegeliana, a comtiana, a tradicional e a marxiana. Perante elas questionamos: Como se caracterizam? Quais problemas suscitam? Que consequências podem geral na formação histórica do pedagogo e no ensino de história para as crianças? As respostas serão diligenciadas em dois tópicos: periodizações clássicas da história, periodização teórica e periodização real.

**Periodizações clássicas da história**

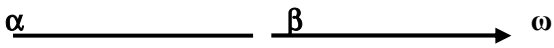
O hábito humano de periodizar o tempo é antigo. Entre muitos exemplos pode-se referir que na antiga mesopotâmia, os sumérios criaram uma periodização de sua história. Da mesma forma, os hebreus periodizaram sua história com base em acontecimentos marcantes, transformados por eles em fatos históricos.

Em suas origens, o cristianismo desenvolveu um modelo teológico de periodização universal da "História", [140] muito peculiar e ainda em uso nos dias atuais. Ela merece destaque. Para a religião cristã, a "História" corresponde exatamente a uma dimensão temporal traçada por uma única linha histórica, divinamente predeterminada e repartida entre dois pontos extremos: o *alfa,* a gênese, e o *ômega,* o fim da "História" ou o início da vida eterna para a humanidade redimida. Porem, a linha ainda é decomposta ao meio pelo ponto *beta,* que representa a vinda, morte e ressurreição de Cristo. (*AGOSTINHO, 1984).*

Têm-se então dois grandes períodos históricos. Entre os pontos *alfa* e *beta* estende-se a linha correspondente ao tempo-espaço da criação do mundo, do surgimento do pecado e da queda do homem. Ao passo que em meio aos pontos *beta* e *ômega,* projeta-se o período do Messias, caracterizado pelo arrependimento e redenção dos homens que nele crê. (Confira figura 01). Nisso, a "História" teria um autor consciente: Deus; e, em consequência, uma finalidade posta por esse autor consciente: a redenção e a salvação do homem.

Figura 1

**Periodização Cristã da História**




Parece evidente que na Europa, a periodização cristã serviu de inspiração a outros modelos, claro que com outras características. Entre esses modelos típicos, destaca-se o criado pelo pensador alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), considerado o moderno fundador do idealismo objetivo. Foi ele quem criou uma vertente de conhecimento fundamentada na ideia de uma "História universal", explicitada como um movimento dialético-progressivo da consciência humana.

A "História", para Hegel, não seria feita pelos indivíduos e grupos humanos concretos, em busca pela realização de seus próprios fins e interesse, mas pelo movimento abstrato da

[140] Aqui História em maiúscula com aspas refere-se à história não como ciência, mas como realidade objetiva em sua suposta universalidade.

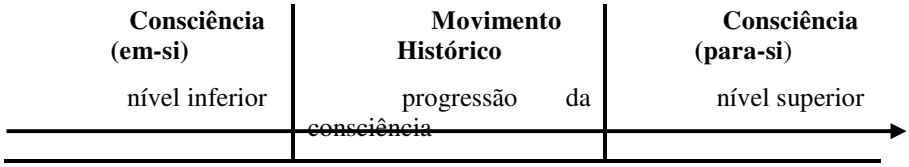
"consciência" em seu fervilhar de "ideias" que, pelo seu próprio movimento interno, progride e se desenvolve pela contradição. A contradição das ideias findaria por compelir a "consciência em-si" (etapa primitiva, porque ainda não se vê como produtora da História) a elevar-se à fase histórica da "autoconsciência" – ou etapa da "consciência para-si", pois se vê a si mesma como produtora da "História" e esta como seu produto objetivo ou material encarnado. (Confira figura 2)

Deste modo, na periodização universal hegeliana, a fase da "autoconsciência" é compreendida como a etapa da plena liberdade humana (HEGEL, 1990) – coincidentemente identificada com o advento da sociedade capitalista, período sugerido por Hegel, segundo muitos interpretam, como fase final da "História" humana. Em outros termos, para Hegel, a "História" (com maiúscula porque entendida como universal) é a encarnação material das ideias postas pela consciência. Nisso, a "História" teria um autor: a consciência ou o espírito do mundo; e, logicamente, uma finalidade: a realização da plena liberdade humana.

Todavia, seria inconveniente esquecer o pensador francês Auguste Comte (1798-1857), principal criador da vertente de conhecimento histórico denominada de positivismo. À sua maneira, Comte também desenvolveu um modelo de periodização universal da "História". Periodização estendida em uma linha de tempo marcada, segunda sua teoria, pela progressão dos "estados cognitivos" da humanidade.

Figura 2

**Periodização Hegeliana da História**



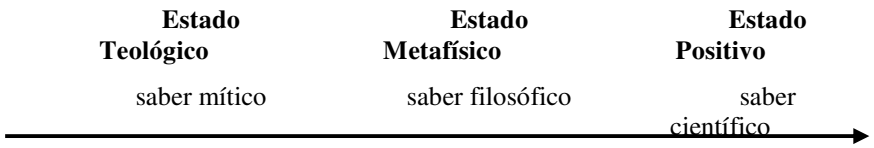

Em outras palavras, Comte periodiza a história humana mediante estados cognitivos. Por esse prisma, a humanidade teria principiado do "estado teológico", etapa primitiva em que os povos fundamentavam seus conhecimentos em explicações sobrenaturais das coisas. Pode-se ainda dizer que o "estado teológico" constituiria a fase da história humana representada pelas explicações míticas do mundo. Logo a seguir, a humanidade floresceria cognoscitivamente, ao atingir um estágio superior, o "estado metafísico".

O estado metafísico seria, para Comte, a fase da história em que os povos fundamentam seus conhecimentos não mais em explicações mitológicas, e sim em especulações abstratas racionais. Nesse caso, seria a fase marcada pelo despertar e o evoluir do saber filosófico. Em seguida, a humanidade atingiria cognoscitivamente seu progresso final, por meio do "estado

positivo" – que designa a época e o reino do conhecimento metodologicamente sistematizado, mediante o qual os povos são levados a superar todo o mito e toda a especulação, para daí afirmar-se pela verificação e comprovação empírica das "leis" regedoras dos fenômenos físicos, sociais e psíquicos. Esta, segundo Comte, é a fase da ciência e do saber científico (COMTE, 1983). Assim, a "História" seria um sujeito cognoscitivo, com uma finalidade à vista para o mundo: a ordem e o progresso. (Confira figura 3).

Figura 3

**Periodização Comtiana da História**




Se analisado comparativamente (considerando-se especificidade e similaridades), até aqui não há dúvida que o pensamento histórico desenvolvido pelo cristianismo, por Hegel e Comte, designa uma "filosofia da história". Ou seja: concebe-se a "História", no conjunto e nos detalhes, como temporalidade unilinear orientada a um fim, a uma finalidade previamente planejada, isto é, uma teleologia, cujo fim é alcançar a fase da autorrealização humana, traduzida em termos de conhecimento e progresso. Para o pensador alemão, essa fase de autorrealização se encontraria plasmada no pleno progresso espiritual e material gerado pela sociedade burguesa. Para o pensador francês, a fase de autorrealização seria o reino da ciência moderna, porque capaz de unir "ordem com progresso", e assim destinada a realizar a função miraculosa de solucionar todos os males da humanidade. Nesse sentido, para os dois pensadores, a "História" é concebida como um sujeito em busca de atingir um objetivo particular: o progresso.

Contudo, pela própria transformação social das ciências, ainda no século XIX, muitos pensadores se puseram contra a perspectiva da filosofia da história. E para fugir dessa perspectiva, o caminho seguro, segundo a mentalidade da época, seria criar a ciência da história, para, com base nela, produzir conhecimentos enraizados a partir da própria história real: a realizada no chão concreto do tempo-espaço e não na esfera das ideias abstratas.

Para levar adiante esse objetivo, a primeira decisão de historiadores europeus do século XIX foi a de construir um modelo para ordenar os acontecimentos em uma "linha do tempo" cronologicamente traçada. Depois de esticada esta linha, o passo ulterior seria dividi-la ao meio, periodizá-la em duas grandes Idades.

A primeira grande idade foi fixada de Pré-história (primitivismo): Idade iniciada com o surgimento do homem (*Homo sapiens*) e depois alargada pelas fases paleolítica e neolítica. A segunda foi classificada pelo título "História": Idade principiada com a criação da escrita e estendida até aos dias de hoje. Sendo que esta segunda Idade foi fragmentada em idades menores: antiga (escravismo), média (feudalismo), moderna (mercantilismo) e contemporânea (capitalismo). (Confira figura 4).

Com efeito, se observado por essa ótica, pode-se entender porque os historiadores tradicionais foram levados a concluir que a "História" de fato inicia com a invenção da escrita. Aparentemente por uma razão simples: a possibilidade de a escrita documentar objetivamente os acontecimentos históricos.

Figura 4

**Periodização Tradicional da História**

| **Pré-História** | | **História** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Paleolítico | Neolítico | Idade Antiga | Idade Média | Idade Moderna | Idade Contemporânea |

Por esse viés (notadamente positivista) presume-se que a linguagem escrita seja a única fonte segura de comprovação e de validação do conhecimento sobre ventos e fatos históricos. Enquanto que o ocorrido antes e fora da escrita seria obscuro, incerto. Então daí surge um problema: e os indícios plasmados em artefatos (instrumentos, utensílios, armas, ornamentos, pictografias etc.) não se apresentam também como fontes seguras de comprovação e validação do conhecimento sobre os acontecimentos atinentes à história das sociedades ágrafas (sem escrita)?

Para a vertente positivista, tais indícios são tidos apenas como coisas anônimas, não asseguradoras de um conhecimento legítimo acerca de acontecimentos reais da história. Daí ter-se consagrado a escrita como "o marco delimitador" entre "Pré-História" e "História". (Pré-história foi termo proposto pelo inglês Daniel Wilson, em 1851. Daí em diante se difundiu. Mas se popularizou a partir do livro *Tempos Pré-históricos* do inglês Sir John Lubbock, publicado em 1865. Desde então não só a historiografia inglesa, mas quase todos passaram a considerar a suposta "Pré-História" como período sem testemunhos escritos). Na atualidade esse modelo metodológico tradicional é objeto de contestações.

Mas importante é dizer que a periodização tradicional, ao aspirar apreender a história concreta, também não se livrou de elementos próprios à filosofia da história. A prova encontra-se na

concepção eurocêntrica de uma suposta "História Universal". Ou seja. A "História" pensada por parte de historiadores europeus designa a Europa como centro e modelo da "evolução progressiva" da história social humana. Por uma seguinte conclusão, forçosamente dedutiva: "se a Europa partiu do primitivismo para o capitalismo, logo ao resto do mundo cabe seguir necessariamente o mesmo destino".

Em outras palavras, é como se a história dos diferentes grupos humanos particulares, em distintas regiões e localidades do planeta, acompanhasse um movimento único e progressivo de desenvolvimento, semelhante ao europeu. Mas, mesmo apesar desse descalabro, e por ser creditada como realmente científica, é essa periodização tradicional que predomina nos textos historiográficos no ensino de história nos cursos de Pedagogia, e igualmente em livros de história utilizados como manuais didáticos, disseminados nas escolas públicas e privadas do Brasil – região fora da Europa com sociedades de origens e transformações históricas diferenciadas.

Por isso parece incorreto o delineamento de uma periodização universal da história social humana. Por exemplo, o modelo da periodização tradicional europeia não se encaixa no desenvolvimento histórico das sociedades particulares da América, África, Ásia, Oceania. Em outras palavras, o conjunto das sociedades formado nessas regiões não seguiu a sequência cronológica europeia da "Pré-história", "História" e das Idades antiga, média (feudalismo), moderna (mercantilismo) e contemporânea (capitalismo). Por esse motivo é que uma parte da historiografia clássica e atual buscou evitar o estudo das sociedades com base em periodizações universais. Essa preocupação também parece ter acometido outro grande pensador do século XIX: o alemão Karl Marx (1818-1883). Por essa razão, também seria inconveniente esquecê-lo.

Mas mesmo cauteloso quanto a esse problema, Marx não se furtou da necessidade de fazer periodizações históricas. Por isso, desde sua época e muito mais agora é denunciado de fazer uma periodização universal e linear do desenvolvimento da humanidade. Nesse caso, também é réu acusado de laborar a favor de uma concepção filosófica da história. Isso veio à tona, sobretudo, a partir de um texto que ele publicou em 1859: a *Contribuição à Crítica da Economia Política* – com pouca ressonância pública à sua época. Por outro lado, tornou-se mais conhecida em consequência de seu *Prefácio,* redigido em quatro páginas. Nesse *Prefácio,* Marx faz duas coisas que julgou essencial: uma autoapresentação como autor e uma exposição esquemática e resumida de sua teoria do "materialismo histórico".

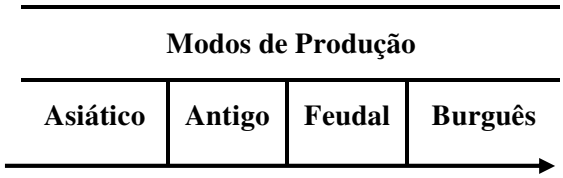
Justamente é nesse *Prefácio* que se encontra a polêmica periodização da história social, classificada por ele numa linha breve e sintética, mediante quatro "modos de produção", assim

sequenciados: asiático, antigo, feudal e burguês moderno. Ao fim da classificação, Marx (1977, p. 25) assevera que estes modos de produção "podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade". (Confira figura 5). Mas isso sem definir o local geográfico e nem delinear conceitualmente a natureza de nenhum dos modos de produção: apenas cita-os esquematicamente numa sequência, como visto abaixo.

Contudo, daí surgiu uma dúvida crucial: Marx labora uma periodização universal e unilinear da história? A resposta à questão gerou controvérsias infindas, as quais merece um estudo à parte. Mas sobre o problema da periodização, Marx teve a preocupação de perpetrar uma ressalva metodológica de larga relevância para a ciência da história, ao sugerir que o ato de delimitar épocas de todo fundamenta-se apenas na capacidade de se identificar "grandes traços característicos" sobre ela, pois "linhas fronteiriças abstratamente rigorosas separam tão pouco as épocas da sociedade quanto à da história da Terra". (MARX, 1996, I, 2, p. 7).

Figura 5

**Periodização Marxiana dos Modos de Produção (Prefácio de 1859)**




Isso significa que as formas históricas de categoriais estudadas são periodizadas com base em traços característicos, circunscritos a épocas precisas. Mas tais traços característicos não marcam linhas limítrofes absolutamente rígidas. Porque no periodizado muitos relevantes detalhes fogem à lógica dos grandes traços dominantes. Por exemplo, nas sociedades agrícolas complexas da Ásia, o trabalho-tributário brotou como elemento dominante na produção social, mas lá também existia o trabalho escravo; já nas sociedades agrícolas complexas da Europa Antiga, dominava o trabalho escravo, quando ao mesmo momento havia um setor assalariado no exército. Ao passo que esse olhar crítico nos põe diante os limites que uma periodização encerra. E o que de fato é periodização?

## Periodização teórica e periodização real

A Pedagogia necessita tratar o problema da periodização pela perspectiva da ciência da história numa perspectiva crítica. Por esse viés, a Pedagogia pode conceber periodizações como recurso analítico-didático essencial ao estudo de fatos e acontecimentos históricos pertinentes ao campo da Pedagogia como, por exemplo, os relativos à infância e à educação da criança na escola e

na família no modo em que se especificam e se diferenciam de acordo com categorias sociais como gênero, classe social, etnia, religião, coexistentes ou em distintas épocas. Assim, do ponto de vista cognoscitivo (do pensamento que intenta reproduzir idealmente o real), periodizar significa o ato de o sujeito demarcar um processo histórico num período determinado o qual pode ser de cronologia curta, média ou longa. Isso designa uma periodização teórica.

A periodização teórica cumpre função metodológica especial: recortar e abstrair para que seja possível analisar e interpretar transformações históricas e representá-las teoricamente com detalhes. Lembrando que quanto menor o período (recorte de análise), maior a possibilidade de conferir detalhes comparativos entre indícios de rupturas e retrocessos; já quanto maior o período, menor a possibilidade de conferir detalhes e, de outro, maior a capacidade de indicar movimento contínuo e ou de linearidade processual.

Por esse ponto de vista, em suas pesquisas, o pedagogo pode fazer periodizações discricionárias conforme o programa de investigação elaborado, ou seja, escolher e recortar arbitrariamente um dado espaço-tempo relativo ao objeto de estudo, orientado pela preocupação de não ser tradado pelo universalismo e a linearidade. Por exemplo: entre o início (1964) e o fim (1985) da Ditadura Militar no Brasil, o pedagogo opta em estudar o curso de Pedagogia entre os anos de 1969 a 1974: esse recorte (periodização) advém de uma decisão arbitrária – com fins de conferir maior riqueza de detalhes, sem universalismo e linearidade progressiva.

Entretanto, os fenômenos históricos reais são determinações do real: existem em si, independentemente da atividade cognoscitiva do pesquisador. Nesse sentido, há periodizações cujas consecuções são determinações da própria realidade. Em outras palavras: a realidade efetua periodizações. Por exemplo, em sua dinamicidade história, a morfologia terrestre passou por vários estádios particulares de feitio ontológico e não lógico: cada um desses períodos, que podem ser constatados empiricamente em camadas, visíveis ao olho nu, representa um momento cujo resultado emana do dinamismo das forças e fenômenos físicos: erosões, deslocamento de placas tectônicas, terremotos, vulcanismo, furacões, bamboleio do eixo de rotação da terra, glaciações, queda de meteoritos etc.

Vejam ainda que a translação da terra ao derredor do sol cria periodizações cíclicas, as estações, as quais impactam sobre a realidade biológica, nesta incidindo uma história marcada por periodizações particulares. Por exemplo: a maioria dos animais atravessa períodos sazonais: migram, hibernam, acasalam-se, geram e trocam de pele de acordo com os períodos do ano. Por sua vez, a incidência e ausência de luz solar disparam no cérebro dos seres naturais e humanos, períodos

certos para relaxar, dormir, despertar, laborar.

No mundo da realidade social humana, diferenciados povos e sociedades particulares cruzam, em seus espaços-tempo próprios, fases históricas intrínsecas, distintas umas das outras, com seus acontecimentos sociais marcados pela irreversibilidade: a Ditadura Militar no Brasil foi um fato na história brasileira cuja sua periodização iniciada temporalmente em 1964 e finalizada em 1985, foi determinada pela própria realidade e não pelo pesquisador. De modo análogo, as categorias sociais (trabalho, linguagem, ideologia, política, educação da criança etc.) têm fases de desenvolvidas ao passo da diferenciação das novas gerações no interior dum particular grupo social, comunidade ou sociedade. A pessoa singular também enfrenta fases históricas ao longo da vida: infância, juventude, adulta, idosa – a propósito, socialmente formaram-se campos do conhecimento específicos para cada um dessas periodizações: geriatria e gerontologia para os adultos, e pediatria, psicologia da infância, pedologia e pedagogia para as crianças.

De maneira que uma coisa é certa: periodizações do real são mais complexas e ricas que as periodizações teóricas. Por isso, estas precisam encerrar provimentos metodológicos adequados e engenhosos quando, em suas pesquisas, o pedagogo se vê impelido a realizar periodização teórica de uma periodização real. Ambas possuem naturezas diferentes. Por essa razão, em sentido ontológico e gnosiológico, uma nunca coincide absolutamente com a outra.

Diante do exposto, fica evidente haver periodização real, como realidade objetiva e com estatuto ontológico, e haver periodização teórica, elaborada idealmente pelo pensamento e com estatuto gnosiológico.

Para a boa pesquisa histórica, ambas as periodizações são levadas em conta. Por exemplo, a Comuna de Paris (ocorrida entre 18 de março a 28 de maio de 1871) foi um acontecimento cuja periodização foi essencialmente ontológica: não foi uma delimitação discricionária dos pesquisadores. Mas há casos em que estes, para facilitar os trabalhos de pesquisa e de análise, findam por decidir delimitar artificialmente um período de cronologia curta, médio ou longa, correspondentes ou não a fenômenos históricos de curta, média ou de longa duração. Para ilustrar isso, vejam que nas obras *As Lutas de Classes em França* (1850) e *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* (1852), Marx efetiva discricionariamente uma periodização (recorte) entre 1848 a

1851, para analisar com mais rigor os acontecimentos revolucionários ocorridos na França nesse período.[141]

Mas de todo modo, qualquer que seja a natureza da periodização teórica, ela nunca é e tampouco esgota a periodização real; antes é uma representação aproximativa – ou distante, a depender dos resultados da pesquisa. Porque a dinâmica do real é mais complexa que a fixidez da representação teórica (Um acontecimento histórico específico ocorreu numa periodização determinada, mas o historiador em seu relato se expande aquém e alem do fato, para explicá-lo melhor; semelhantemente, o calendário (periodização teórica) marca verão, mas, às vezes, na periodização real do clima, as chuvas tardam ou se antecipam ao calendário).

Outra consideração diz respeito à relação entre "fase universal" e "periodizações particulares". O critério para definir as duas coisas encontra-se na própria realidade histórica. Por exemplo, ao se estudar a história das diversas sociedades, existe a possibilidade ontológica de se visualizar uma fase universal, a saber: a fase das sociedades originárias (ou hordas primitivas). A partir delas foi que outras distintas formas de sociedades irrompem no tempo-espaço definidos, cada uma com suas próprias características. Ao partir desse princípio é possível delinear uma proposta denominada de "periodizações regionalizadas das sociedades humanas" – assunto para outro estudo.

Ainda compete dizer sobre os perigos do logicismo, universalismo e linearidade comunas às periodizações teóricas. Não é sem sentido que vários autores são acusados de praticar periodizações universais e lineares da história, podemos citar dois exemplos: Karl Marx e Philippe Ariès (1914-1984).

Como referido antes, no *Prefácio* à *Contribuição à Crítica da Economia Política,* Marx delineia os modos de produção, os quais ele textualmente diz que podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. Assim é acusado de realizar uma periodização progressiva e linear das sociedades humanas. Por conseguinte, essa tese é reforçada na obra *Manifesto do Partido Comunista,* em que afirma que "a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes". (MARX & ENGELS, 1998, p. 66). Ou seja: é como se o conteúdo da história humana fosse composto universalmente por sociedades divididas em classes, em

[141] Aliás, foram essas obras uma das principais referências das quais germinou a base epistemológica dos historiadores franceses criadores da *Escola dos Annales,* que atinge sua plena expansão com a chamada *História Nova* a parti de 1920.

permanentes lutas entre si – incluídas as primitivas. Todas essas acusações são contestadas por vários marxistas.

Já quanto a Ariès, pesa-lhe a acusação de que na obra *História social da criança e da família* (2006), há uma periodização linear da infância, quando pela noção de "sentimento de infância" ele induz a existência duma história evolutiva (linear) em que se verifica o desinteresse num período histórico (medieval) e o interesse social noutro período (modernidade) pela criança. Ainda segundo o próprio Ariès (2006, 159-189), essa evolução iniciou a partir das classes sociais abastadas dos países centro-europeus e daí teria irradiado para outras classes e contextos sociais. Assim, muitos dizem que referido autor linearizou a história ao não levar em consideração as diferenciações entre as realidades de vivência das crianças e as categorias sociais definidoras de percepções infância como gênero, classe social, etnia, religião etc. (GOUVEA, 2009). Mas, igualmente, existem vários estudiosos que contestam essa acusação endereçada a Ariès.

Em razão de todos esses fatos, o pedagogo necessita de especial atenção quanto à metodologia e ao ensino da periodização histórica: a forma da abordagem é fundamental para a má ou a ótima compreensão e representação da complexidade do real.

**Considerações finais**

As periodizações relativas a fatos ou acontecimentos não são representações teóricas absolutamente rigorosas e conclusivas, que expressam certezas acerca da realidade. Isso porque em qualquer representação teórica da realidade, muita coisa foge à lógica analítica ou dialética.

Sabendo disso, ao se fazer periodizações no campo da Pedagogia, seja para efeito da formação do pedagogo ou para o ensino de conteúdos de história para as crianças, algumas precauções parecem importantes: **1.** Evitar encaixar e tornar absolutos períodos dinâmicos e particulares do real dentro de conceitos estáticos e generalizantes. **2.** Desviar-se da tentação de converter um tempo histórico posterior em finalidade do anterior, como se a história se movesse conforme finalidades previamente definidas. **3.** Evadir-se de periodizações universais de fatos, acontecimentos e categorias estritamente diversificados, regionalizados e localizados espaço-temporalmente.

Se a Pedagogia observar precauções desse tipo e outras complementares, parece não representar nenhuma iniquidade o pedagogo realizar periodizações teóricas e fazer com que as crianças aprendam a fazê-las a partir do ensino de história. Até porque a periodização é um instrumento metodológico imprescindível à história.

**Referências Bibliográficas**

*AGOSTINHO*, *Santo*. *Confissões*. 3 ed. Tradução Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. São Paulo: *Abril Cultural*, 1984.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da infância.* Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *História educacional de Portugal:* discurso, cronologia e comparação: um ensaio de crítica histórica. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

COMTE, Augusto. Curso de ciência positiva. In: *Comte.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: Sarmento, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da infância:* educação e práticas sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. PP. 97-118.

HEGEL, F. *A razão na história:* uma introdução geral à filosofia da história. São Paulo: Editora Moraes, 1990.

MARX & ENGELS. *Manifesto do partido comunista.* Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. O capital (v. I, 1-2,). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O PAPEL DA ESCOLA E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Maria José Barbosa[142]
Alanna Oliveira Pereira Carvalho[143]

**RESUMO:** O estudo aqui apresentado é um pequeno recorte uma grande pesquisa realizada no ano de 2012 no Estado do Ceará, e do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia/2015. Os dados são oriundos de depoimentos dados por educadores e educandos de Educação de Jovens e Adultos fundamental I e do Programa Brasil Alfabetizado - PBA.recolhidos em um estudo de caso de um município, dentre os 36 pesquisados, com o fim de aprofundar questões pouco esclarecidas durante a pesquisa ampla. As falas dos sujeitos são o grande suporte para as inferências do estudo. O recorte feito no estudo de caso enfatiza as impressões e reflexões dos sujeitos participantes sobre a estrutura física da escola,o papel da escola na aprendizagem de jovens e adultos pertencentes aos cursos de alfabetização e de continuação de estudos e o conceito de aprendizagem para estes sujeitos. A fundamentação teórica foi baseada em autores como: Freire (2002, 2008), Santos (2015), Soares (1994) e Dias (2009) dentre outros. A análise das falas nos permitiram refletir sobre estas três categorias específicas, que foram escolhidas por serem significantes para busca de soluções nos problemas mais recorrentes da EJA, as inferências servem de lastro para recomendações a gestores federal, estadual e municipais, Instituições de Ensino Superior e educadores, visando a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, tanto na alfabetização como na continuidade de estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:**Aprendizagem. Escola. Sujeitos da EJA.

## 1 INTRODUÇÃO

Em busca de melhorar a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Brasil é que no ano de 2008 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI propôs para diferenciadas instituições como: Universidades Públicas Federais e Estaduais, Conselhos Estaduais de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME, Secretarias de Educação, Fóruns de EJA, de cada estado brasileiro e do Distrito Federal, a criação de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da EJA. Formalmente estas instituições comporiam uma comissão que faria o controle social da EJA, além de estimulá-la no âmbito de sua

[142] Professora Doutora em Educação, pesquisadora do Núcleo de educação de Jovens e Adultos, História e Memória, integrante da pesquisa em EJA da Agenda Territorial (2012), coordenadora da região dos Inhamuns. Concludente do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Instituto UFC Virtual – Pólo Rubens Vaz/Caucaia-Ce. (2015/2016)

[143] Mestre em Educação, orientadora dos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Instituto UFC Virtual – Pólo Rubens Vaz/Caucaia-Ce. (2015/2016)

atuação. Para amparar o trabalho da comissão foi disponibilizado financiamento de ações que mapeassem a EJA de cada estado e que orientassem um plano de ação da referida comissão.

No estado do Ceará, a referida comissão representada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, juntamente com o Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos, História e Memória – NEJAHM, formado por pesquisadores das Universidades Federal – UFC e Estaduais do Ceará – UECE e UVA desenvolveram uma pesquisa diagnóstica no ano de 2012 que mapeou a situação da EJA no estado. Esta pesquisa envolveu 36 municípios, mais de 30 pesquisadores das universidades públicas e do Fórum de EJA, ressaltando o mapeamento de como se encontrava a EJA no estado em seis meses de investigação. Na oportunidade foram levantados tanto dados quantitativos quanto dados qualitativos.

As fontes utilizadas para os dados quantitativos são originadas dos institutos de pesquisa da União e do estado do Ceará, além de censos municipais. Os dados qualitativos foram obtidos através de entrevistas e grupos focais com gestores, técnicos, professores e educandos da EJA.

Os achados da pesquisa revelam um quadro da EJA que se repete em todo o Brasil, mas que nos dão subsídios para fazer uma reflexão sobre a persistência dos velhos problemas, e que orientam para soluções possíveis, caso haja compromisso e boa vontade das instituições que tomam parte ou tomaram parte na Comissão da Agenda.

Como objeto de reflexão deste ensaio fizemos um recorte do estudo de caso referente a um dos municípios pertencente à macrorregião do Sertão dos Inhamuns, no estado do Ceará, enfatizando as impressões e reflexões coletadas dos sujeitos participantes – professores e alunos de EJA e do PBA, organizados em três categorias, identificadas a partir destas falas: **ascondições da escola, a importância da escola , o conceito de aprendizagem e como ela acontece na EJA na visão de alunos e professores desta modalidade**. A escolha destas categorias está relacionada a indícios que elas podem nos trazer sobre a baixa eficácia dos programas de alfabetização, a desmotivação para a continuidade de estudos por parte dos recém alfabetizados e a descontinuidade nos estudos verificada dentre os alunos que estudam nas turmas de EJA do ensino fundamental.

## AS AUDIÇÕES DA PESQUISA: A TÉCNICA COM GRUPOS FOCAIS

Na pesquisa o grupo focal foi utilizado, visando captar percepções e sentimentos sobre a EJA que não foram visualizados na pesquisa quantitativa. Foram formados três grupos focais a partir de todas as escolas (urbanas e rurais) que têm turmas de EJA e PBA: grupo focal alunos de EJA e PBA, grupo focal professores da EJA e grupo focal professores do PBA.

O grupo focal alunos de EJA séries iniciais do ensino fundamental e da alfabetização foi formado por 08 alunos de turmas variadas. 07 dos respondentes têm entre 40 e 53 anos, e somente um deles tem menos de 30 anos. Dos 08 respondentes, 03 deles são solteiros, a situação familiar em relação ao nível de escolaridade não é muito diferente da vivenciada, já que o grupo revela 03 com pais sem escolaridades, 02 alfabetizados e apenas 01 no 4º ano do Ensino Fundamental. Dos alunos casados, seus cônjuges apresentam situação similar de escolarização.

A audição dos professores da EJA aconteceu no mês de junho de 2012, no auditório da Secretaria Municipal da Educação – SME. Lá estavam reunidos 60 professores da EJA, zona rural e urbana, para uma reunião com a secretária da educação. Destes, 15 participaram do grupo focal.

O grupo focal com professores do PBA foi formado por 07 professores, de turmas variadas (rural e urbana) convocados pela Coordenadora Municipal do PBA. Destes, 04 já tinham experiência como professores, e 03 destes já eram alfabetizadores. 06 professores têm apenas o ensino médio, e uma professora está cursando faculdade. Todos eram muito jovens com idade variando de 20 a 25 anos.

Em cada um dos grupos foram trabalhadas questões que não foram elucidadas na pesquisa qualitativa através dos questionários. Estas questões foram organizadas a partir de um roteiro prévio, que foi alterado ou ampliado conforme a conversa no grupo. O pesquisador assumia no grupo o papel de mediador e relator. As falas foram gravadas com o consentimento dos presentes e depois digitalizadas a fim de aparecerem na íntegra para análise dos pesquisadores.

As reflexões que se seguirão no presente artigo versarão as três categorias: as condições físicas das escolas, a importância da escola e o papel da aprendizagem.

- **O LÓCUS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS**

Ao propormos que os alunos avaliassem a estrutura física do prédio escolar que estudavam, percebemos que a maioria não tinha condições de fazê-la, pois não estudam em escolas. No caso do PBA, por exemplo, as aulas vinham acontecendo em salas improvisadas, muitas delas funcionavam nas casas dos próprios professores, e mesmo aquelas salas que funcionavam em escolas estavam em condições precárias, como eles mesmos salientaram quando falaram sobre como são as escolas.

Sobre as escolas de EJA e suas deficiências, identifica-se como principal problema a questão do espaço físico de funcionamento da EJA, seguido da falta de estrutura e de pessoal, como carteiras, fogão para fazer a merenda e merendeira. Como afirma um aluno:

> *"Sala apropriada pra nós estudar, mesa com cadeiras, o fogão pra fazer a merenda. Ter a merendeira... pra ajudar a professora, porque fica tudo com a professora. É bom, mas a gente tinha de ter mais ainda porque é muito pouco..."*.(Aluno do PBA)

As necessidades enfatizadas por eles refletem bem o tipo de escola que têm, funcionando em condições precárias. Além da falta de estrutura do espaço, o que se percebe, pela fala dos alunos, é que eles não sentem esses espaços como seus, eles não se sentem à vontade – "se *o colégio deixasse nós bem à vontade pra aprender..."* (Aluna da EJA).

Faz-se necessário refletir sobre apossibilidade de construção de uma identidade da EJA onde exista um território que unifique seus membros enquanto grupo, possa lhes permitir desenvolver o sentimento de pertencimento. O sentimento de pertencimento é uma premissa exposta pelos estudos culturais, que coloca a identidade cultural como a "fonte de significado e experiência de um povo" (CASTELLS, 2001 apud SANTOS, 2012, p. 144) e Oliveira apud Santos (2012, p.144) que afirma "a identidade cultural seria uma espécie de 'sentimento de pertencimento'." Diante disso, destacamos a fala de três alunos da EJA sobre aescola em que estudam:

> *"Na minha sala de EJA hoje, eu estudo aqui no colégio, só que a sala não é uma sala apropriada pra noite. Na escola, o certo seria nós ter um colégio do EJA próprio, todo equipado, professores mais capacitados, professores bem remunerados, uma sala que o colégio deixasse nós bem à vontade pra aprender. Se não tivesse aluno ali naquela escola, nós não estaríamos ali, estaríamos em qualquer outra sala, menos ali"*. (Aluna da EJA)
>
> *"Acho que se tivesse o endereço certo da escola da gente, se tivesse um prédio, com o funcionário esperando, professor...então tudo... 'nós' passa para o professor... e pra a gente."*(Aluno da EJA)
>
> *"Onde eu estudo, eu tô horrorizado. Tem dia que tá organizada as cadeiras no total. Tem dia que a gente quase não tem cadeira. Então a dificuldade é essa, tem de tirar de um lugar pra poder botar lá, pra poder estudar."* (Aluno da EJA)

Parece "normal" funcionar sem as devidas condições. Levados ao improviso, alunos e professores se adaptam a uma dinâmica, fazendo acontecer uma EJA e um PBA aparentemente impossibilitados de apresentar resultados no nível de alfabetização que demandam os alunos.

Quando indagados sobre o que vem sendo feito para superar as dificuldades, a maioria revela, conscientemente, que quase nada tem sido pensado para superar tais dificuldades. Percebe-se que o aluno, involuntariamente, tende a "proteger" o poder público e, consequentemente, a escola. Somente um dos entrevistados apontou como possibilidade de superação das dificuldades, a capacitação dos professores, enquantopara os demais, "ter professor e local para funcionar as aulas foram considerados suficientes".

Associamos este comportamento ao que Freire (2008) afirma ser herança da formação da sociedade brasileira, uma submissão provocada pelo poder que oprimiu as classes menos favorecidas. O que gerou e ainda gera uma sociedade que não se integrou, mas se acomodou, e

manteve relações acríticas sobre os acontecimentos. Acreditamos que é a eterna submissão ao poder dos governos que faz com que as pessoas não admitam as deficiências das ações governamentais.

Sentimos entre os educadores o quanto eles vivenciaram e foram prejudicados pelas faltas de condições estruturais para o desenvolvimento das aulas. Educandos que em sua origem já enfrentam dificuldades, ausências e quando chegam à escola são atendidos dentro destas mesmas condições em que vivem.

Turmas que mesmo alocadas em escolas ou creches, ou não dispunham de carteiras o suficiente, ou eram pequenas para a quantidade de alunos, ou eram distantes das residências dos alunos, ou os professores eram impedidos de expor os trabalhos dos alunos, porque as paredes da sala já estavam ocupadas pelos trabalhos de outros alunos. Ou ainda, os alunos tinham que ter muito cuidado para não sujarem o chão para que a sala estivesse limpa no dia seguinte.

O que caracteriza a sala de aula é a reunião de professores e alunos, o resto é adaptação. Acomodarem-se em salas com cadeiras pequenas, em salas de visita, alpendres, depósitos, não proporcionam aos educandos uma motivação em relação a "este é o espaço especial de aprendizagem", mas sim, um espaço bonito e aconchegante quelevantasse a sua autoestima, que incentivasse a expor seus escritos, que lhes desse orgulho de ser "a sua sala de aula".

Percebe-se que a representação que os alunos têm da escola e de si mesmo é afetada pela falta de um território que os unifique. É possível que a falta de um território enquanto referência física, direta e imediata de localização, impeça a representação de um território de sentido que os permita construir a sua identidade enquanto estudantes. Sem reconhecer a escola como um lugar de acolhimento, os alunos dificilmente conseguirão desenvolver por ela o sentimento de total pertencimento, adotando seus valores.

Para vencer os desafios da EJA é preciso que ela deixe de ser concebida na perspectiva da falta, da carência e do improviso, e que a escola passe a ser território de fortalecimento da identidade de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito e de uma política de negação dos seus direitos.

- **A IMPORTÂNCIA DA "ESCOLA" NA EJA**

Reconhecer a importância da "escola" refere-se mais claramente a importância de retomar os estudos. Para os alunos a retomada da escolarização foi algo positivo, já que para eles representa uma oportunidade que não tiveram no passado, expressando uma visão muito positiva sobre o

acesso à escola. "*A gente tá com a faca e o queijo na mão. Só não aprende se não quiser"* –revela um dos entrevistados.

Pela expressão, aprender para esse aluno parece ter forte relação com a vontade individual, pressupõe talvez "liberar" a escola da sua responsabilidade pelo possível fracasso na aprendizagem do aluno. O que nos retoma a ideologia da deficiência cultural associada

> [...] a ideia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. [...] Assim sendo, seria natural que os alunos provenientes das classes dominadas tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertenceriam a essas classes exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes (SOARES, 1994, p. 12).

Ou seja, a responsabilização da falta de aprendizagem ou do fracasso escolar vir por aptidões próprias do indivíduo, inerentes da sua pré-disposição para o aprendizado. A partir de então, se reflete que a explicação segundo esta ideologia é revestida pela ausência da crítica à desigualdade social que decorre da estrutura social (SOARES, 1994).

A maioria dos alunosexpressa a importância da escola em suas vidas e as oportunidades surgidas. O depoimento de um dos participantes é revelador sobre essa situação:

> *"É muito bom a gente aprender mais a ler e a escrever. Porque na minha época eu não tive essa sabedoria que tem hoje no mundo. Tem tudo pra a pessoa ter estudo, aprender a ler e a escrever... na minha época não tinha. A gente trabalhava em roçado. A gente não tinha o que tem hoje. E hoje meu objetivo é chegar aqui e aprender a ler e a escrever pra repartir com aquelas pessoas que não sabem."* (Aluno do PBA)

Retornar à escola é uma satisfação para todos, é "retornar" a algo que foi deixado e que se reconhece o valor:

> "O *início de um fim que a gente deixou lá atrás, no passado, e estamos reiniciando agora. E nós, lá atrás, no passado, não tinha professores capacitados como tem hoje. E hoje a gente tem professores capacitados, escolas não há... modelo, mas vamos aprender com o que tem hoje."*(Aluno da EJA).

Sentimos que ele assume toda responsabilidade por não ter estudado ou ter interrompido os estudos. No entanto, o fato de voltar a estudar é relevante na vida de todos, para eles é tão importante que desconsideram todas as deficiências que vivenciam. Comorevelam esses participantes:

> *"Eu fico feliz por voltar à escola, porque eu não sabia de nada e tenho como saber fazer meu nome... o melhor local é esse aqui...todo dia eu 'vou', pra mim não tem dificuldade, tudo é mais fácil, pra 'mim' ter de estudar ...saio da porta de casa e venho para o colégio... ...eu quero aprender mais. E aqui é onde eu vou aprender mais rápido. Tem livro, tem tudo, lápis... num tá sabendo pode aprender..."* (Aluno da EJA)

Os professores tem dificuldades em reconhecer a motivação para as infrequências e a não permanência na escola às condições estruturais da escola, ao currículo, ou a sua prática. Brandão (2012, p. 54) considera que a EJA seja entendida:

> [...] no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica das sociedades, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira, e ter, como objetivo, a conquista da cidadania plena.

Sentimos que neste caso, a escola não está contribuindo nem na alfabetização como etapa inicial e porta de entrada para séries posteriores, nem na continuidade de estudos, formando nos alunos habilidades para tal desenvolvimento. Também há que se questionar sobre quais os valores dessa escola. Será que ela se constitui verdadeiramente como um território onde se cultiva os valores da cultura letrada, ou ela só é capaz de ensinar os rudimentos da leitura e da escrita? Será que seus padrões de interação dão aos alunos estabilidade e os fazem sentir-se "em casa"? Será que seus projetos e representações permitem que os alunos desenvolvam comportamentos e ações que os integrem à sociedade letrada?

O que se percebe na fala dos alunos é que eles têm uma visão muito positiva da escola e dos professores. Mesmo depois de constatarem a falta de recursos das escolas, eles continuam achando que as escolas são boas e os professores são bem preparados, tomando para si a responsabilidade pelo possível insucesso. "S*ó não aprende se não quiser"* foi uma frase que se repetiu no discurso de quase todos os alunos.

De acordo com Norman Fairclough (sd), importante teórico da Análise Crítica do Discurso, o discurso é mais do que apenas uso da linguagem, o discurso é uma prática que constitui o social, já que é formado por relações de poder e investido de ideologias. Para o autor, o significado linguístico é inseparável da ideologia, e a análise linguística deve ser considerada um instrumento importante para o estudo dos processos ideológicos que circundam as relações de poder e de controle.

Se levarmos em consideração que a fala dos alunos está situada dentro do contexto da escola e do contexto mais amplo da sociedade, teremos que admitir que essas falas não são meramente pontos de vista individuais dos alunos em questão. As representações da escola, dos professores e de si mesmos que estes alunos expressaram através de seus discursos são imagens construídas sobre o real, a partir das suas relações nos grupos aos quais pertencem.

Para Moscovici (1978), as representações sociais têm três funções básicas: função cognitiva de interação, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais. Segundo o autor, essas três funções articuladas constituem as representações sociais em si e permitem aos indivíduos, integrantes de grupos sociais específicos, entenderem a realidade com a qual convivem e agirem de acordo com suas representações.

Nesta perspectiva, é o tipo de escola que está sendo oferecida aos alunos que determina o tipo de representação que eles têm dela e de si mesmos enquanto alunos. "[...] numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política à escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais." (SOARES, 1994, p. 75).

Finalmente, ao falarem de projetos para o futuro em relação aos estudos, somente dois alunos pretendem continuar estudando e almejam fazer um curso superior – o aluno que já está no segmento II da EJA e o aluno que já está no ensino médio da EJA. Os demais querem apenas aprender a ler para se orientarem no dia a dia, numa sociedade em que a escrita está em toda parte. Vejam o que dizem suas falas:

> *"Eu quero continuar meus estudos e um dia, quem sabe concluir uma faculdade e arrumar um emprego melhor depois que eu me formar."* (Aluno da EJA)

> *"Eu pretendo quando eu tiver avançado, e avançado mesmo eu continuar pelejando em qualquer outro colégio, até eu fazer alguma formatura de alguma coisa."* (Aluna da EJA)

- **O CONCEITO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE APRENDIZES E EDUCADORES**

A aprendizagem é colocada nos depoimentos dos alunos como o ponto mais importante, representando a valorização da oportunidade vivenciada no cotidiano conforme expressam dois educandos participantes: "*Pra mim, é muito importante, né, eu estou aprendendo a ler e a escrever, agora."* (Aluno do PBA). *"'De primeiro' eu não tinha tido essa oportunidade agora eu 'tô tendo', né?"*(Aluno do PBA)..

Sobre as dificuldades enfrentadas dentro e fora da escola para continuar os estudos, a maioria se expressa com otimismo, asseverando que a escola não contribui em nada para dificultar o retorno deles à escola. Na maioria das vezes, as dificuldades são de ordem pessoal como cuidar dos filhos, incapacidade de passar de ano, sobrevivência, dentre outras.

O depoimento de uma das alunas ratifica as colocações acima:

> *"Às vezes são os filhos da gente; eu já sou casada, já tenho meus netos e tenho filhos...mas tem hora que a gente acha dificuldade. A gente tem de superar essa dificuldade e ir pra aprender, que a escola é pra isso, para as coisas boas... tem de ter um local próprio pra a gente aprender mesmo. Adequado para os alunos e para os professores se sentirem bem com a gente. É tudo, o colégio pra a gente [...]"* (Alunada EJA).

A relação afetiva envolvida na fala dessa aluna evidencia um dos fatores que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem do educando, encontro educador – educando e na relação do sentir-se bem. Freire (2002) aborda que como prática estritamente humana jamais pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sem que os sentimentos, emoções e desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por umaditadura racionalista.

> Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa pratica específica do ser humano (FREIRE, 2002, p. 52).

De acordo com os professores, os alunos do PBA, na sua maioria idosos, apresentam muitas dificuldades para aprender a ler e escrever. A principal delas, na opinião dos professores, é não acreditar na própria capacidade de aprender. Além disso, sentem-se desestimulados a frequentar as aulas, só comparecem a muito custo, por insistência dos professores, que vão buscá-los em suas casas – alguns dizem que vão à aula para esquecer os problemas.

> *"A gente vê que aquelas pessoas chegam lá, assim, numa visão que, como se fosse cega, digamos assim, e quando você chega ao final do curso, a gente vê que elas já sabem pegar num lápis, sabem escrever seu nome, conhecem letras, né? Já fazem frases, uma coisa... é muito 'sartisfatório'. (...) Porque são pessoas que a gente... trabalha, são pessoas que trabalham muito, são pessoas já idosas, então, às vezes, nem todo dia eles estavam na sala de aula, mesmo tendo a merenda, e eu sempre levava mais coisa pra agradar, né? E... mas eles estavam cansados, tinha deles que trabalham muito, trabalhavam muito, aí chegavam um pouquinho cansados, mas, mesmo assim, eles iam, mesmo assim. E foi 'sartisfatório', também, eu achei." (Professor PBA)*
>
> *"Aí, surgiu essa oportunidade. Foi muito 'sartisfatório' pra mim, porque foi a primeira vez. Eu gostei 'muuuito' de ajudar, porque tinha gente que não sabia nem pegar num lápis, igual meus amigos falaram né? E... tinha gente que não sabia fazer o nome, aprendeu. Eu inventava jogos, eu inventava bingo, comprava as coisas, comprava cartela pra fazer bingo, pra incentivar eles, pra eles puderem ir. À noite tinha deles que não ia, eu ia na casa, 'Vamos, que hoje vai ter um bingo e tal...', fazia dinâmicas, inventava mil coisas pra eles... incentivar, pra eles puderem ir pra escola, né?" (Professora PBA)*

A visão do sujeito da EJA nos impulsiona a olhar este sujeito, os seus interesses, o seu contexto. Pensar a alfabetização para estes sujeitos é pensar em desenvolver com as mesmas habilidades que lhes permitam melhorar sua qualidade de vida, como por exemplo: lidar com as tecnologias, manusear instrumentos, ler bulas de remédio, informativos, mensagens recebidas sobre os fundos que recebem aposentadoria, bolsas, auxílios etc. Leitura de documentos como financiamentos, empréstimos etc.

> É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos (FREIRE, 2002, p. 46).

Seria pertinente ter a visão de alfabetização entre os jovens e adultos que é declarada pela UNESCO e seus parceiros:

> [...] embasada na visão de pessoas usando a comunicação escrita de maneira que reforcem seu lugar na sociedade, deem expressão a sua identidade, facilitem seu aprendizado e permitam o diálogo aberto e respeitoso com os vizinhos da aldeia local e da aldeia global. Isso implica múltiplos ambientes alfabetizados que sejam autossustentáveis e entrelaçados permitam a participação de todos e conduzam à:
> - alfabetização para participação democrática: "voz para todos";
> - alfabetização para realização de potencial: "educação para todos";

> - alfabetização para expressão e compartilhamento de identidades e conhecimentos: "alfabetização criativa e recíproca." (UNESCO, 2003, p. 49-50).

A motivação maior para estes educandos seria a aplicabilidade do que estão aprendendo, a percepção de que estão aprendendo saberes escolares não lhes sensibilizam a gostar das aulas. Jara (s.d) ao comentar sobre o Desafio e a Paixão de Aprender, no qual analisa o livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, nos fala sobre o desafio que o educador tem em desenvolver sua prática em sala de aula de modo a dialogar com o educando:

> Conceber **condições e disposições de aprendizagem** para, como diz Freire: "criar possibilidades" para a produção ou construção do conhecimento: saber que não se conhece, ao certo, tudo sobre dos conteúdos que devem ser tratados; saber que as pessoas do grupo também têm os seus conhecimentos, as suas dúvidas e as suas exigências; porém, ao mesmo tempo saber que podemos enfrentar este desafio porque nos preparamos da melhor forma possível: temos informações, critérios, ferramentas e procedimentos para abordar, com criatividade e crítica, o assunto que deve ser estudado (JARA, s.d).

Quando perguntados sobre as dificuldades que foram superadas, a maioria dos alunos de EJA relatou que foi a universalização do ensino e, no plano pessoal, o fato de eles terem superado a vergonha de voltar a estudar depois de adultos. Também há casos no relato que uma superação tem relação com o material que é ofertado ao aluno.

O depoimento a seguir, é revelador sobre essa situação: *"Antigamente era difícil, mas agora está fácil. Tem o caderno, tem o lápis, tem tudo. Não tem preocupação com isso. Só num aprende se nego não quer."*(Aluna do PBA).

Revela-se o critério que o aluno utiliza para avaliar a qualidade da escola – oferecer lápis e caderno – e expressa, mais uma vez, a ideia de que só o aluno é responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar.

> A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

Ao falar sobre seus alunospercebemos que os professoresnão fazem grandes distinções dentre eles, idade, gênero, estarem afastados da escola há muito tempo ou não, não revelando qualquer atitude preconceituosa. Além disso, a informação de que alguns jovens, não muito fora de faixa, preferem estudar nas escolas da EJA revela uma atitude positiva frente a esta modalidade, pelo menos da parte de quem faz esta opção. Somente os idosos são vistos com certa distinção, como aqueles que não aprendem.

> *Geralmente são alunos que estão fora da escola há mais tempo, mas têm também aqueles que, mesmo não estando muito fora de faixa, preferem estar com os adultos. São adultos de 20 a 60 anos ou mais, alguns interessados, outros não. Os idosos têm muita dificuldade de aprendizagem. O que aprendem num dia, no outro, já não sabem mais, esqueceram.* (Professora PBA)

Pelas falas dos professores, percebe-se que há uma preocupação em vincular aquilo que eles ensinam à realidade do aluno. No entanto, o que se percebe, também, é que todas as temáticas vinculadas à realidade são tratadas como conteúdos, lições que devem ser aprendidas e reproduzidas, e não como oportunidades de reflexão e desenvolvimento do senso crítico.

Segundo os professores, os alunos *aprendem a dar explicações sobre determinados assuntos,* ou seja, eles não vão à escola para discutir sobre os problemas eelaborar suas próprias explicações em confronto com outras já existentes, eles vão para aprender as explicações que já estão prontas.

> *Eles aprendem a dar explicações sobre determinados assuntos, a se relacionarem melhor com os filhos, ficam mais conscientes em relação aos assuntos ambientais e políticos, por exemplo, desperdício de água, desmatamento, aquecimento global, a importância do voto e escolher bem seus representantes. Saberem o porquê do clima do nosso município estar mudando; a capacidade de compreender o que se passa nos jornais. A maioria dos que passaram no concurso de vigilante eram alunos da EJA.* (Professor da EJA).

O que se percebe, no discurso acima, é que, para o professor, ter consciência significa simplesmente tomar conhecimento de um dado, no caso, dos efeitos do desmatamento. Mas os dados por si só não são capazes de dissipar incertezas e, por isso, não se constituem em conscientização ou conhecimento útil para a tomada de decisão. É o que se percebe na fala do aluno que é reportada pelo professor *"Meu filho, então o que é que vai acontecer se eu não vou mais brocar e queimar?"*.

Aquilo que, para o professor representa, ao mesmo tempo, um dado e um conhecimento; para o aluno pode ser apenas um dado que ele deve saber de sua existência e prestar conta nas avaliações. Esse é o grande desafio da escola: transformar dados e informações em conhecimento e conscientização.

Essa transformação só pode ocorrer, seguindo-se a via do diálogo, em que todos os pontos de vista sejam analisados e respeitados, o do aluno, o do professor, o dos livros, o do jornal, de modo que a decisão seja tomada em consenso e não por imposição de uma verdade. Mas para que haja consenso é preciso que, primeiramente, as pessoas falem numa linguagem que permita o entendimento.

> Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2002, p. 45).

No discurso que se segue, percebe-se, claramente, a visão de que o que se aprende na escola são conteúdos, informações a serem repassadas e lições a serem seguidas, muito embora a capacidade dos alunos de entenderem o que o professor ensina tenha sido posta em dúvida.

> GU:*Eu acho que eles conseguem passar para os filhos, para os amigos, conseguem explicar, da maneira deles, né? O que a gente passou pra eles na sala de aula. Não tudo, né? Mas algum assunto, tipo esse que a gente acabou de falar, né? Tipo, o desperdício de água que é o que eu sempre falo com eles lá. Pra eles tentarem economizar água. Tudo isso, né? Que pode prejudicar a gente no futuro. Eles aprendem, eles conseguem falar pros filho, né? Pros amigos. Então, eu acho que dá pra entender algumas coisas que a gente fala...*(Professora EJA*)*
> *Muitas vezes, o que eles veem na televisão sobre o aquecimento global, eles... ah, dizem assim "Já vi na sala de aula. Isso aí hoje eu vi, na televisão, o que você falou ontem na sala", né?*(Professor EJA)

A maneira como o professor se expressa, no discurso acima, é mais para dizer que aquilo que escola ensina não está tão desvinculado da realidade, do que para dizer que aquilo que a escola ensina contribui para desenvolver a capacidade de reflexão do aluno e, em consequência disso, modificar a sua forma de ver e atuar no mundo. Brandão (2012, p.35) alerta que

> Em função, especialmente, do processo de globalização e do acelerado avanço científico e tecnológico dos dias atuais, jovens e adultos necessitam fazer parte de um processo de contínuo desenvolvimento de suas capacidades, para terem condições mínimas de enfrentar as transformações do mundo moderno. Tudo isso alterou a concepção tradicional de EJA, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita, mas funcionando como uma educação continuada, uma educação ao longo de toda a vida, que apenas se inicia com a alfabetização.

No entanto, o que se percebe na fala de alunos e professores é que a aprendizagem se dá de forma parcial, capenga, instrumental, não contribuindo para a aquisição de saberes que auxiliam o educandoa circular melhor na sociedade letrada, havendo dissociação entreos saberes da escola e os saberes da vida, sem uma superação dos saberes da experiência que parece dominar, tanto a alunos como a professores.

Sentimos também que os discursos da escola na transposição dos saberes na sala de aula e nos acontecimentos da escola caem no que Freire (2008) chamou de "palavra oca", educação "verbosa", com saberes sem significados que não parecem ter utilidade aos alunos, pois não dialogam com seus saberes. Os saberes aprendidos na escola parecem sem sentido para o cotidiano do aluno, ficando apenas a lembranças das interações, os poucos momentos de debate e pouco do saber científico que foi trabalhado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza do material encontrado na pesquisa poderia nortear as ações a serem planejadas pela Agenda Territorial e/ou Secretarias Estadual e Municipais de educação, e também fornecer

sugestões de ações para diversas instituições representadas na Comissão, promovendo alterações no trabalho que vem desenvolvendo.

Cumpre esclarecer que no intervalo de tempo, entre o ano de 2012 e 2015, muitos acontecimentos contribuíram para que os dados da pesquisa não tenham tido ampla divulgação. A comissão da Agenda Territorial do Ceará foi extinta no ano de 2014, situação que já vinha acontecendo em todo o país, e dentre os poucosestados que conseguiram fazer o diagnóstico, o relatório ficou em poder das Secretarias de Educação.

Os estudos qualitativos realizados pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória - NEJAHM, do qual fizemos este recorte, estão sendo analisados por grupos de pesquisadores que estão aprofundando estudos das categorias identificadas e fazendo os cruzamentos necessários, para melhor esclarecê-las.

A partir do que foi analisado em nosso ensaio trazemos algumas sugestões que podem ser úteis a gestores e educadores, e a todos os segmentos que desenvolvem educação de jovens e adultos.

A União Nacional dos Dirigentes Municipalistas – UNDIME, pode orientar prefeitos e secretários a buscarem equipar escolas para receber adultos, evitando salas de aula em casas de professores ou outras instalações inadequadas, que muitas vezes não dispõem de espaço, nem mobiliário suficiente e adequado aos alunos jovens e adultos. E também, as situações de desconforto identificadas dentre as turmas de ensino fundamental que estão nas escolas, nas mesmas os educandos e educandas não se consideram como sujeitos de direitos, estando os jovens e adultos em situação de “empréstimo” diante dos espaços a eles concebidos.

As dificuldades sentidas pelos professores do PBA foram também já apontadas por Di Pierro (2010): “Escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos”. É preciso que haja maior comunicação dos órgãos públicos e desses agentes educadores, que muitas vezes não têm reconhecimento devido, desde a sua formação ou formação continuada até o salário a eles designado.

Poderia ser realizadamaior interlocução entre as Instituições de Ensino Superior, Undime e Seduc com o Ministério da Educação sobre alterações que poderiam ser desenvolvidas no Programa Brasil Alfabetizado. Além do que, está na hora dos municípios assumirem a alfabetização de jovens

e adultos como uma modalidade do Ensino Fundamental, deixando de ser dependente de programas federais.

Fortalecer dentre gestores e educadores o discurso de educação como direito de todos, respeitando a Educação de Jovens e Adultos como modalidade que deve estar presente em todas as escolas, com espaços e mobiliários adequados, com integração dos educandos jovens e adultos à vida da escola. Isso irá contribuir para diminuir o preconceito com alunos e professores, possibilitando também o reconhecimento de que o educando não está em um espaço de outros, mas em uma escola dele e para ele.

Para vencer os desafios da EJA é preciso que ela deixe de ser concebida na perspectiva da falta, da carência e do improviso, e que a escola passe a ser território de fortalecimento da identidade de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito e de uma política de negação de direitos.

Considerar as necessidades da EJA a partir da fala de educadores, educadoras, educandas e educandos significa dar voz a estes sujeitos, construindo a proposta freiriana do "vir a ser" daqueles historicamente oprimidos. Permite replanejar as ações, considerando suas histórias e respeitando-as neste processo.

Valorizar os achados das pesquisas que foram e estão sendo feitas, é uma forma de ouvir respostas que já poderiam ter sido dadas a problemas que historicamente persistem em existir na educação de jovens e adultos. Este artigo não encerra a busca em melhores e maiores condições de escolarização dos jovens e adultos, mas insinua que muito ainda precisa ser feito e oferecido para a concretização desse objetivo maior que é a "educação para todos".

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O "VELHO" E O "NOVO" PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).** Educação em Revista. Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3284/2544. Acessado em: 19.09.2015.

DI PIERRO, M.C. de. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios eperspectivas**. In: Educação e Sociedade, v. 31, p.939-959, jul-set 2010. n. 112 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf. Acessado em 18.08.2015

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em: www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf. Acesso em: 07.08.2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*.Londres: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo R. **Educação como prática de liberdade**. 31ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

JARA, Oscar**. O desafio e a paixão de aprender.** Texto disponibilizado via internet no site do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para professores do sistema prisional.**www.sites.google.com/site/educandoparaliberdade. Acessado em: 31.08.2012.**

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS, Luciano. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf. Acesso em: 05.11.2015

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 11ª Ed. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. B.**Letramento***:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# "É PRECISO EDUCAR AS MENINAS": TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, RELIGIOSAS E POLITICAS DAS IRMÃS FILHAS DO CORAÇÃO IMACULADO DE MARIA EM SÃO BERNARDO DAS RUSSAS-CE (1937-1972).

Carlos Rochester Ferreira de Lima[144]
Gisafran Nazareno Mota Jucá[145]

**RESUMO**
A essência deste projeto tem o intuito de compreender a função social, educacional e política do Patronato Coração Imaculado de Maria, entre os anos de (1937-1972) em Russas-CE, bem como, discutir em uma perspectiva comparada, a atuação educativa das Irmãs da Congregação Cordimariana a quem o referido patronato foi entregue. Buscaremos analisar as marcas do contexto político local, regional e nacional no que tange ao modelo de sociedade expressos nos projetos educacionais da época. Para a realização desta pesquisa, situamos a temática deste projeto no arcabouço teórico e conceitual da História da Educação, tendo como aporte metodológico, a utilização dos procedimentos da História Oral e História da Educação Comparada.
**PALAVRAS-CHAVE:** Irmãs Cordimarianas. Trajetórias Educacionais. Memória Institucional.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa "É Preciso Educar as Meninas"[146]: Trajetórias Educacionais, Religiosas e Politicas das Irmãs Filhas do Coração Imaculado de Maria[147] em São Bernardo das Russas-CE[148] (1937-1972), tem o intuito de investigar a atuação educadora das religiosas Cordimarianas[149], que vieram para a cidade de Russas no ano de 1937 e fundaram uma escola com o propósito de desenvolver um projeto educacional, voltado sobretudo, para a educação feminina e o ensino religioso. A primeira comunidade, segundo Diana Lúcia (1999), a ser fundada pelas Irmãs Cordimarianas, no Ceará, foi a do Patronato Coração Imaculado de Maria, de Russas, atualmente Unecim (Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria).

A ideia de trabalhar com essa instituição educacional religiosa surgiu a partir de leituras na época da graduação em História na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

[144]Aluno do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC) vinculado à Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. E-mail: rochesterlima@hotmail.com.
[145] Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor colaborador da UFC no PPGE/FACED/UFC, vinculado à Linha História da Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.
[146] São palavras do Vigário de São Bernardo das Russas, Monsenhor Vital Gurgel,em 1933 ao articular a vinda das religiosas: Filhas do Coração Imaculado de Maria do Pará para assumir um patronato feminino nesta cidade.
[147] Com o tempo a congregação das Irmãs Filhas do Coração Imaculado de Mariapassou a ser chamada de Cordimarianas.
[148]O topônimo Russas só foi adotado oficialmente a partir de 20 de novembro de1938, antes era chamado de São Bernardo das Russas.
[149] Ver: VIEIRA, Diana Lúcia. Cordimarianas em Jaguaribara. Fortaleza. Edição: Instituto da Memória do Povo Cearense, 1999. : A história dessa Congregação surgiu a partir de um missionário belga chamado Júlio Emilio de Lombardi.

(FAFIDAM/UECE) 2005-2009, e pelo contato mais recentemente com a bibliografia referente à História da Educação Comparada utilizada nas minhas aulas como professor das disciplinas: Ensino da História e da Geografia, do Curso de Pedagogia da FAFIDAM-2014 e 2015. Além disso, fui aluno da referida escola na década de 1990, onde escutei muitas histórias sobre sua fundação e acerca de diversos eventos ocorridos na interação entre as freiras e as alunas.

A temporalidade que tomo por base para estudo justifica-se em razão ter sido ano de 1937 que se instalou o Patronato e o prolongo até 1972 porque nesse ano a instituição passa a ser mista, atendendo também a educação masculina.

Uma das principais justificativaspara o desenvolvimento da presente proposta de trabalho diz respeito à carência na historiografia cearense e Vale Jaguaribana de pesquisas voltadas para a análise dos significados, memórias, leituras e representações da História da Educação a partir de instituições escolares de cunho confessional.

## PANORAMA HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA INSTITIUÇÃO PARA MENINAS EM SÃO BERNARDO DAS RUSSAS

Não podemos esquecer que na década de 1930, mais precisamente no ano de 1937, dominou o Brasil um regime autoritário, fundado com o Golpe de Estado que deu posse a Getúlio Vargas, um período que ficou conhecido como Estado Novo. Estava sendo articulado um projeto de sociedade e uma Cultura Histórica e Política[150] "através de uma disputa de poder que tinha na educação suas formas mais claras de atuar" (CAVALCANTE, 2012). Embora as mulheres tivessem adquirido o direito de votar na constituição de 1934, elas continuavam afastadas da vida política, ou seja, historicamente, o papel primordial a ser desempenhado pelas mulheres era o da dona de casa e fiel cumpridora de suas obrigações de esposa e mãe.

Ao nos reportarmos aos significados da Educação Comparada, tomamos como base as reflexões realizadas por Cavalcante (2008) acerca das configurações e da abordagem sócio-histórica. Segunda a autora, "a análise não se toma mais como referência de um contexto definido, mas a invisibilidade das práticas discursivas que os habitam [...]". (CAVALCANTE, 2008, p.259).

Partindo desse ponto de vista emergem vários questionamentos: como as Irmãs Cordimarianas, através de sua ação educadora voltada para as mulheres se filiavam a essas ideias e

[150] Ângela de Castro Gomes e Larissa Viana nos ajudam a compreender o conceito de cultura histórica, segundo elas a cultura histórica nos dá uma melhor compreensão do lugar, do espaço e do valor que as sociedades emprestam a seu passado em diferentes contextos. Já por cultura política, tomo-a, Ângela de Castro Gomes, como sendo "um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (cujo tamanho pode variar) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento do tempo". GOMES, Ângela de, História e historiadores, Rio de Janeiro, Ed. FVG, 1996.

a essas práticas reservadas às mulheres? Qual era o papel desta instituição em meio a outras no Estado que já desenvolviam uma educação ruralista? Pretendemos investigar os silêncios e representações[151] sociais percebidas em tais práticas. O conceito de representações é entendido como estudo situado no campo da História Cultural, que tem por principal objeto identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, no caso em questão, as práticas educativas observadas no Patronato em estudo.

Vasconcelos Júnior (2006) nos ajuda a pensar sobre tal conceito, dizendo que este consiste "em trazer para o presente o ausente vivido e, dessa forma poder interpretá-lo". (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 21).

As análises de Magalhães (2007) nos adverte que compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência.

Ao apresentamos como possível objeto de estudo da História da Educação Comparada à atuação das Irmãs Cordimarianas no primeiro patronato feminino da cidade de Russas, no período de 1937 a 1972, buscamos delimitar nosso objeto histórico a partir dos substratos e indagações feitos ainda na graduação e que agora se ampliam, ganham forças e novas indagações para esta empreitada.

Destarte, a recorrência ao arcabouço teórico fundamental à pesquisa, implicará na construção de uma abordagem dos eventos históricos e educacionais a partir da Nova História Cultural, "escolha que se justifica, uma vez que, dos novos modelos historiográficos, é, justamente a História Cultural, que mais consegue trazer novos ares ao trabalho do pesquisador imbuído em pesquisar a História da Educação". (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 17).

Utilizaremos para desenvolver esta pesquisa a metodologia de aproximação com as fontes escritas disponíveis acerca da instituição, que consiste inicialmente, na Ata Inaugural do dia 20 de julho de 1937, bem como, os relatórios de 1937 a 1972 e o histórico da instituição. Pois, para historicizar uma instituição educacional, segundo Justino Magalhaes (2004), precisamos:

[151] As representações são percepções do social que, por sua vez, são construídas e de forma alguma constituem discursos neutros, elas: "produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas". O conceito de representações incorpora os conflitos de classificação e delimitação, traduzindo "configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço". CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988, p. 17/27.

"compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto". (MAGALHÃES, 2004, p.58).

No que diz respeito à produção da educação comparada, a nação tem sido a unidade predominante nos estudos nacionais. De acordo com a pesquisadora Rosa Fátima de Souza (2013)[152] "a comparação entre as regiões brasileiras tem atraído um número ainda menor de adeptos. Não obstante, a imprescindibilidade de estudos dessa natureza inscreve-se na própria constituição histórica do sistema educacional no Brasil" (SOUZA, 2013, p.02). Segundo a autora "a desigualdade regional verificada continuamente nos índices de analfabetismo, no atendimento à demanda pela educação elementar e média tornou-se constitutiva da dinâmica do federalismo brasileiro assentado em diferenças sociais, econômicas e culturais." (SOUZA, 2013, p. 04).

Já com relação à fonte, Saviani (2013) nos alerta que "identificar, usar e interpretar as fontes é fator preponderante na identificação da qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam ações do homem no tempo". (SAVIANI, 2013, p.15).

Nesse sentido, as fontes hemerográficas nos ajudarão a refletir sobre o período estudado, pois, segundo Jucá (2013) "hoje, os jornais constituem uma valiosa fonte de compreensão dos temas estudados, considerando a posição ideológica dos seus dirigentes e as diversas colunas ou subdivisões em que são apresentadas suas reportagens". (JUCÁ, 2013, p.123).

No início, as aulas do Patronato tiveram dois cursos gerais: um didático e outro de matérias extraordinárias. "O primeiro é formado pelo Curso Infantil ou Preliminar e o Curso Primário, em cinco anos e o segundo, de matérias extraordinárias: Desenho, Pintura, Bordado a máquina e a mão, Flores, Corte Geométrico, e Datilografia" (Relatório do Patronato do ano de 1937, p. 2). De acordo com Alexandre F. Martines (1991, p.69)o "currículo relativo às aulas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia práticas. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam elementos suficientes, acrescidos de aulas de costura".

[152]Ver: Rosa Fátima de Souza. Cruzando Fronteiras Regionais: repensandoa História Comparada da Educação em âmbito nacional 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, onde a mesma esclarece que a comparação entre os estados / regiões encontra justificativa também na produção historiográfica em educação. "Até os anos 80, essa produção foi informada pela "macroabordagens" tomando os polos dinâmicos da economia como referência para uma história nacional da educação. A renovação do campo ocorrida nas últimas décadas inverteu essa tendência dando primazia a novos objetos e abordagens e a recortes espaciais determinados no âmbito dos estados, regiões e localidades" Ela nos diz ainda que o Ato Adicional de 1834 (Lei n° 16, de 12 de agosto de 1834) estabeleceu como uma das competências das Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la.

Na sala de visita de sua casa, a narradora Maria do Socorro Rodrigues Pereira, com 69 anos de idade, nos traz subsídios para pensarmos sobre o cotidiano escolar do Patronato Sagrado Coração de Jesus (Escola gratuita que funcionava em um anexo ao Patronato) a partir de 1950 até 1961 sendo após professora normalista nesta instituição.

> "Não havia distinção, a escola era boa, as freiras tratava a gente do mesmo jeito. Eu era pobre, estudava na escola gratuita, a farda e os livros a irmã Marta é que me doava. Na hora do recreio num tinha distinção, pobre brincava com pobre e as moças ricas com as moças ricas[153]."

Na fala da entrevistada, percebemos elementos que exemplificam as distinções sociais que existiam entre as alunas, quando a mesma descreve como acontecia a dinâmica dos recreios, em que as moças pobres não "se misturavam" com as moças da elite e a própria distinção do espaço físico em que elas estudavam.

Estudar um capítulo da História da Educação do Ceará do Vale do Jaguaribe não objetiva apenas a compreensão da realidade local, mas também, buscar elucidar questões de âmbito nacional e regional, tais como: a configuração social presente no Brasil e, por conseguinte, no Nordeste e no Ceará, que possibilitou o engendramento tardio dos sistemas (público e privado) de educação formal; (SILVA, 2010). Desse modo, perseguimos a ambição de produzir conhecimento histórico estabelecendo as interfaces e pontos de inflexão entre História, Educação Comparada, Religião e Política.

Nos estudos comparados, a nação tem sido a unidade predominante nos estudos comparativos em educação. De acordo com a pesquisadora Rosa Fátima de Souza[154] (2013), "a comparação entre as regiões brasileiras tem atraído um número ainda menor de adeptos. Não obstante, a imprescindibilidade de estudos dessa natureza inscreve-se na própria constituição histórica do sistema educacional no Brasil" (SOUSA, 2013, p.02). Sendo assim, a comparação interna ao país requer uma discussão sobre recortes espaciais e clivagens territoriais além das relações entre o particular e o geral, o local e o global, a micro e macro abordagem dos sistemas estaduais de ensino.

Ainda em que pese à perspectiva metodológica, não se pode ignorar que um projeto não é uma carta fechada e sim um plano, em cujo cumprimento poderá sofrer alterações que visem o seu

[153] Entrevista realizada em 18 de Janeiro de 2007 com a professora Maria do Socorro Rodrigues Pereira, com 69 anos de idade, ex-aluna do Patronato Sagrado Coração de Jesus em Russas-Ceará.

[154] Segundo a autora o Ato Adicional de 1834 (Lei n° 16, de 12 de agosto de 1834) estabeleceu como uma das competências das Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. Assim, a desigualdade regional verificada continuamente nos índices de analfabetismo, no atendimento à demanda pela educação elementar e média tornou-se constitutiva da dinâmica do federalismo brasileiro assentado em diferenças sociais, econômicas e culturais.

aperfeiçoamento, razão pela qual o pesquisador, está à disposição para possíveis mudanças, caso assim, o orientador considere importante.

As Irmãs Cordimarianas vieram para Russas no período de 1930, mais exatamente no momento em que ocorriam no Brasil confrontos políticos em virtude do regime político de exceção instituído. Podemos observar que as autoridades políticas e religiosas tinham como propósito atrair mais cristãos para as fileiras da Igreja Católica, visto que toda a elite russana, articulou-se para instituir no seu município a sede do Bispado da Região do Jaguaribe. Mas não conseguiram o dinheiro suficiente com os recursos arrecadados, os mesmos compraram o prédio para a instalação do Patronato e o Bispado foi levado para Limoeiro do Norte, refletindo certo desprestígio político dos integrantes da elite[155]russana.

Ainda segundo Magalhães (2007), percebemos que as relações entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se em uma abordagem que integre e cruze "os planos macro, meso ou micro-histórico, através de uma dialética de convergência/divergência dos planos espaciotemporais: o nacional/universal, o regional, o local". (MAGALHÃES, 2007, p.70). Nesse sentido recorreremos a Chartier (1998) e utilizaremos o conceito de representações[156] que é essencial para tentarmos compreender as tramas histórico/educacionais, sendo entendido como estudo situado no campo da História Cultural, que tem por principal objeto identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.

O sistema educacional cearense desde a década de 1920 era alvo de críticas por não dar conta das demandas educacionais. De acordo com Araújo (2006, p.76) "em 1922, o pedagogo paulista Lourenço Filho, comissionado pelo presidente Justiniano de Serpa, inicia o grande movimento reformador no Estado do Ceará." No entanto, apesar dos avanços e inovações no setor educacional de então, é notória a precariedade da educação cearense em finais dos anos de 1920 e início da década de 1930, estas denúncias estão nos textos dos artigos que estamparam as páginas do jornal *O Povo*, nos primeiros meses de 1934:

[155] A elite russana não conseguiu o Bispado por falta de tais interesses, levando em consideração que Russas era a mais cotada em relação aos demais municípios de se ter o Bispado do Jaguaribe. Isto abalou, de certa forma, o prestigio da elite russana. Ver: LIMA, Lauro de Oliveira. Sistema Escolar de Limoeiro do Norte (Da Colônia à escola que revolucionou o município). Fortaleza: Premius Editora, 2002.

[156]As representações são percepções do social que, por sua vez, são construídas e de forma alguma constituem discursos neutros, elas: "produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas". O conceito de representações incorpora os conflitos de classificação e delimitação, traduzindo "configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988, p. 17/27.

> A ação educadora nacional não deverá, por isso, limitar-se, tão só, aos grandes centros, ou atuar, unicamente, na orilha atlântica. É necessário que ela, como epidemia sagrada contamine os sertões, que invada nossas selvas, não já - em bandeiras, buscando esmeralda e prata - como aquele alucinado Fernão Pais Leme, mas com a escola rural, procurando formar, tentando descobrir o homem novo do Brasil. (O POVO, 03/02/1934, ps. 1-2).

A precária estrutura educacional na zona rural do Ceará foi mais uma vez publicada em 27 de fevereiro de 1934, pelo jornal *O Povo* que criticava o auxílio aos professores da capital que contavam com aulas "em edifícios apropriados, assistência médica, Congressos nacionais de educação - e todos os benefícios que derivam do Decreto n° 473 de Fevereiro de 1932. Para as Vilas do interior, nada dos tais congressos, nem do referido Decreto". (p. 1). É nesse quadro que se instala a primeira escola formal em São Bernardo das Russas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao Realizarmos um estudo com base em documentos e relatos orais, procuramos perceber como estas fontes históricas retratam as circunstancias que envolveram as alunas[157], as irmãs e a sociedade russana a partir do olhar desses segmentos. Essa escuta foiextremamente rica, porque o exercício da fala parece fluir com maior facilidade, porém, "a história oral está longe de ser uma história espontânea, não é a experiência vivida em estado puro, e que os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico de outras fontes que os historiadores costumem consultar" (JUCÁ, 2011, p. 12).

Para construção do Colégio das Irmãs, enquanto objeto histórico, partimos do fato de que "a escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos". (FONSECA, 2003, p. 70), e que - independentemente do lugar geográfico, tempo e sociedade no qual existe - é uma "ponte" entre o macrossocial (que é a sociedade) e o microssocial (que é individuo) e,por isto, comporta, revela, encobre, fomenta, expressa relações e interesses da realidade social[158].

[157] Além disso, o colégio se dividia em três partes: recebiam as alunas internas, as semi-internas e as externas. Supomos que essa divisão era por conta da mensalidade, logo as alunas deveriam pagar "uma metódica pensão" (Relatório do ano de 1937).

[158] Ver ARDOINO, 1998 p. 34-35. Para ele [...] o estabelecimento escolar, mesmo provido de uma autonomia relativa, permanece, assim mesmo, parte de um todo mais amplo, a instituição. Esta goza de uma autoridade e de uma legitimidade sociais. Ele exerce um poder. Sua natureza é jurídica e, finalmente, ainda mais simbólica que funcional. Ela se exprime através de um fazer social-histórico que postula uma dialética do instituído e do instituinte. Seu sentido, acima dos programas, é sempre aquele de um projeto-visado.

Nesta busca, se foram úteis às produções de Gatti Júnior (2002), por nos dar um norte para desenvolver pesquisas sobre as instituições escolares tendo como "fio condutor" das análises "a apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte". (2002, p. 30).

Portanto, podemos enfatizar que a Instituição educacional surgiu a partir de um ideal religioso, combinado com a não aquisição do Bispado do Jaguaribe que era tão almejado pela elite russana. Sendo a partir daí que iremos realizar nossa narrativa acerca dessa congregação e suas interfaces com o projeto político e educacional do Estado Novo.

**REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz:** Formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2007.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História Educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação. Fortaleza. Edições UFC, 2008.

_____. **Entre jornais, revistas e livros:** A Educação Jesuítica no Ceará nas décadas de 1920 e 1930 e a memória histórica da Companhia de Jesus. Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História:** Experiências, Reflexões e Aprendizados. Editora Papirus: São Paulo, 2003. Coleção Magistério: Formação e Trabalho.

GATTI JÚNIOR, Décio. **História das instituições educacionais:** inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. (Org.). Novos temas da educação: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. 2 ed. Fortaleza: Premius, 2011.

_____. **Seminário da Prainha:** Indícios da memória individual e da memória coletiva. Sobral, CE, Imprensa da Universidade Vale do Acaraú, 2013.

_____. **História Oral e Pesquisa Histórica:** Influência Europeia e Recepção Brasileira. In: CAVALCANTE, M.J.M.; HOLANDA. P. H. C.; LEITÃO, A. R. P. C.; QUEIROZ, Z. F. e ARAÚJO, J. E. C. (Orgs.). História da Educação Comparada: Missões, Expedições, Instituições e Intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Sistema Escolar de Limoeiro do Norte (Da Colônia à escola que revolucionou o município).** Fortaleza: Premius Editora, 2002.

MAGALHAES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004.

OLIVENOR, José. **Vale do Jaguaribe**: Histórias e Culturas.Fortaleza: LuxprentOff set, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Cruzando Fronteiras Regionais:** repensando a História Comparada da Educação em âmbito nacional 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O Limoeiro da Educação:** a História da criação da Diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938-1968). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

VIEIRA, Diana Lúcia. **Cordimarianas em Jaguaribara.** Fortaleza. Edição: Instituto da Memória do Povo Cearense, 1999.

XAVIER, Antônio Roberto. **Joana Paula de Morais:** História, Memória e Trajetórias Educativas (1900-1963). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 4

## Biografia, Autobiografia, Ideias Pedagógicas e Intelectuais da Educação

# AGOSTINHO DA SILVA: VIDA, OBRA E LEGADO PARA O BRASIL.

Francisca Dulcelina Feitosa Cavalcante[159]
Mestranda da Faculdade de Educação da UFC
Francisca Geny Lustosa[160]
Professora Doutora da Faculdade de Educação da UFC

**RESUMO**
O presente artigofaz um relato biográfico de Agostinho da Silva, pensador português que morou no Brasil e que deixou um grande legado para a educação, ainda desconhecido. Ele criou universidades federais, como a da Paraíba e a de Santa Catarina e o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). A pesquisa é bibliográfica, de base teórica e se baseia nos livros: *O Estranhíssimo Colosso, de Antônio Cândido Franco (2015), Dispersos (1988),* organizado por Paulo Borges *e Presença de Agostinho da Silva (2007),* organizada por AmândioSilva. Pretendemos contribuir, com a breve "antologia", para divulgar o pensamento do autor, no ano em que se comemora seu 110º aniversário, enaltecendo a importância das ideias para a criação CEAO e suas repercussões nas discussões sobre a Língua Portuguesa, Estudos Culturais e Afrodescendentes e Ensino Superior, nos dias atuais.
**Palavras-chave**: Agostinho da Silva. Educação. Centro de Estudos Afro-Oriental-CEAO.

## Introdução

Para a construção deste presente artigo, trazemos a contribuição de Artur Manso[161], que em sua tese de Doutoramento tão bem abordou a vida de Agostinho da Silva. Além deste estudioso do pensamento Agostiniano, nos embasamos em alguns aspectos biográficos de Antônio Cândido Franco, na obra " O Estranhíssimo colosso", 2015 bem como nos textos contidos em "Dispersos", textos escritos por Agostinho da Silva e compilados por Paulo Borges, em 1988 e, "Presença de Agostinho no Brasil", livro organizado por Amândio Silva e Pedro Agostinho, em 2007 na comemoração do Centenário de Agostinho da Silva. O que pretendemos é trazer para o mundo acadêmico, aspectos da vida deste pensador, que foi muito importante para o Brasil e que permanece, ainda desconhecido, no mundo acadêmico.

Tal assertiva é resultado de um estudo de dois anos, no qual, formalmente ou informalmente venho pesquisando sobre o autor e foi constatado, que no ambiente universitário, especialmente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia-Afro Brasileira-Unilab, ele é totalmente desconhecido. Na pesquisa de campo ali realizada, que faz parte de minha dissertação do mestrado, numa amostra de 8 (oito) sujeitos, formalmente investigados, todos

[159]E-mail: fd_dulcelina@yahoo.com.br
[160]E-mail:franciscageny@yahoo.com.br
[161]No artigo intitulado: "Agostinho da Silva – Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro".

afirmaram não conhecer Agostinho da Silva muito menos saber que o Centro de Estudos Afro-Oriental - CEAO foi criado por ele e, principalmente, que a Comunidade de Países de Língua Portuguesa- CPLP também foi idealização deste homem, um visionário, muito além de seu tempo.

**Vida e Obra[162] de Agostinho da Silva**

Agostinho da Silva foi um homem destemido, que não tinha medo de navegar por mares desconhecidos. Foi um filósofo praticante, embora não se reconhecesse como tal. Seus textos se constituem em fragmentos, mosaicos, que uma vez juntos tecem muito do conhecimento dos clássicos. Homem de ação, extremamente humano, que acreditava no valor da humanidade, em valores como amor, fraternidade, liberdade e que seria possível a construção de um mundo a advir, no qual a fraternidade fosse um fim a atingir. Um homem que com os seus ensinamentos nos assegura uma educação comparada.

A propósito, sobre esta visão da educação comparada, relacionadas com as ideias agostinianas, foram salientadas por Cavalcante (2008, p.79-80) quando assevera que:

> Estamos diante de um esboço de perspectiva comparada, que por ter sua raiz no olhar daquele filósofo sobre cinco séculos de história da globalização, não terá sido acometida do mal do pessimismo e da cisma da inferioridade, da cópia e da imitação, que caracterizam o pensamento de literatos do século XIX e de sociólogos e historiadores da educação do século XX, em Portugal e no Brasil. A razão disso está, certamente, na ênfase que a Filosofia social de Agostinho da Silva dá ao papel que Portugal teve na expansão da modernidade e capitalismo europeu, em função do fenômeno colonial, resultante do seu encontro com a América, no século XVI.

Realmente é muito próprio de Agostinho da Silva ser um otimista nato; um grande poeta que leva a vida "à solta", com fé, na vida, no homem e numa sociedade mais justa, livre, em três aspectos: no saber, no sustentar e no falar.

Artur Manso[163](2000)nos traz um resumo, cronológico de aspectos da vida e obra de Agostinho da Silva, que ora nos reportamos. Assim, temos que George Baptista Agostinho da Silva, ou simplesmente Agostinho da Silva, como gostava de ser chamado nasceu no Porto na Travessa Barão de Nova Sintra, 67, na Freguesia do Bonfim, em 13 de fevereiro de 1906 e faleceu em Lisboa no dia 3 de abril de 1994.

Filho de Francisco José Agostinho da Silva, 3º aspirante do porto e de Georgina Baptista da Silva, doméstica. Com menos de um ano de idade, seus pais mudaram para

[162] Nos referimos neste momento, às obras de Agostinho da Silva no que diz respeito à ação política e não aos seus escritos.

[163]No artigo intitulado: "Agostinho da Silva – Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro".

Barca D'Alva, em Figueira de Castelo Rodrigo, posto fronteiriço da Alfândega, local que seu pai foi transferido. Foi ali, uma aldeia rural onde passou a infância, que decerto foi "determinante na formação da sua sensibilidade, tendo aí iniciado a formação escolar com sua mãe".[164]

Em 1915, regressou ao Porto para fazer o exame de admissão ao Liceu, não conseguiu uma primeira inscrição na Escola Industrial Mouzinho da Silveira para a qual tinha intenção de seguir com o curso técnico-profissional. Esse acontecimento corroborou para que ele viesse a se matricular no Liceu Rodrigues Freitas, e teve como professores, entre outros, Francisco Torrinha e Augusto César Pires de Lima.

Em 1924 conclui o Liceu e ingressa na Faculdade de Letras do Porto, inicialmente em Filologia Românica, porém, por desentendimentos com Hernâni Cidade muda para Filologia Clássica e termina em 1928, licenciatura em "Liberdade" com uma tese sobre o poeta latino Catulo. No ano seguinte retorna a mesma faculdade para se doutorar em "Raiva" com a tese intitulada "Sentido histórico das civilizações clássicas".

Em 1927 colaborou na revista Renascença Portuguesa a "Águia" e em 1928iniciou por dez anos, na revista "Seara Nova". Sua experiência nestas duas revistas proporcionou-lhe um conjunto de ensinamentos e experiências que contribuíram para o seu pensamento, na fase madura de sua vida.

Em 1930 tem a oportunidade de frequentar em Lisboa, a Escola Normal Superior com o intuito de adquirir a habilitação para lecionar, no ensino oficial, o que consegue e é colocado no Liceu Alexandre Herculano.

Entre os anos de 1931 e 1933 foi bolseiro da Junta Nacional de Educação, na *Sorbonne* e no *Collége de France*.Neste período, em Paris teve a oportunidade de conhecer e travar amizade com alguns exilados políticos, como António Sérgio e Jaime Cortesão.

Ainda segundo Artur Manso, Agostinho da Silva lecionou no Liceu de Aveiro, no qual já havia colaborado com a revista pedagógica Labor, estando trabalhando aí, quando da sua demissão da função pública por se ter recusado a assinar a Lei Cabral[165], no ano de 1935.

Em 1936, repetiu a experiência de bolseiro, em Madrid, na Espanha, onde a convite de Joaquim de Carvalho, frequentou o Centro de Estudos Históricos, e sob a orientação de Américo de

[164]Artur Manuel Sarmento Manso nos relata este fato, no artigo intitulado "Agostinho da Silva – Um Pedagogo Contemporâneo Português em Busca de Uma Educação Para o Futuro", o qual utilizamosna construção do presente artigo.

Castro investigou o misticismo; no entanto, veio a desentender com este, regressando à Portugal onde lecionou em Lisboa, no colégio particular *Infante de Sagres*. Para subsistir, deu explicações, e entre seus explicandos, encontramos Mario Soares que anos depois veio a ser o Presidente de Portugal.

Conforme salienta Artur Manso, Agostinho da Silva foi um fundador de institutos e universidades. Seu empenho na fundação de movimentos, escolas e institutos com objetivos pedagógicos, começou ainda em 1932, quando a Revista Seara Nova publicava os seus artigos que continham "crítica mordaz" ao meio acadêmico português na figura das universidades e seus professores. Nesse ano, a Junta Nacional de Educação convidou-o a organizar a abertura do Centro de Estudos Filológicos da Universidade Clássica de Lisboa.

Em 1937, Agostinho da Silva se empenhou na fundação do Núcleo Pedagógico Antero de Quental, para o qual tem como "convicção que o trabalho educativo é basilar e de que grande parte dos esforços do escol de cada país se deve canalizar neste sentido". (AGOSTINHO DA SILVA, in Textos Pedagógicos I, 2000, p. 233-234).

É bom ressaltar que Agostinho da Silva(in Textos Pedagógicos I, p.234) escreveu a biografia de Maria Montessori. Ele era defensor dos métodos pedagógicos dessa médica e pedagoga e, baseado nesses métodos estabeleceu os seguintes objetivos, quando da fundação do Núcleo Pedagógico Antero de Quental, que são:

> 1- Realizar missões de cultura pelas vilas e aldeias, com palestras, leituras comendadas, projecções cinematográficas, concertos, representações, exposições de arte e ciência;
> 2- Organizar conferências pedagógicas em que se tratem todos os problemas relativos à educação de crianças e adultos;
> 3- Promover a publicação de um boletim de divulgação pedagógica;
> 4- Promover a publicação de colecções de iniciação cultural para ciranças e adultos;
> 5- Fundar escolas experimentais em que se estude a adaptação ao nosso país dos métodos modernos;
> 6- Organizar uma biblioteca pedagógica com serviços de empréstimos domiciliário;
> 7- Criar nos pequenos centros de população bibliotecas escolhidas que despertem e cultivem o gosto pela leitura;
> 8- Organizar sessões de cultura por TSF.

A propósito, Agostinho da Silva, por seguir um método em espiral, salientado por Fernando Cristóvão (2008, p. 165) costumava escrever biografias e, de modo geral, ele seguia muito dos ensinamentos de seu biografado. Como mencionado acima, Maria Montessori foi um de seus biografados de muita influência em seu pensamento.

Conforme assevera Lustosa (2014, p. 521-538) Maria Montessori, em 1909 publica " O Método da Pedagogia Científica", em que sistematiza sua teoria que teve influência e difusão em diversos países. A pedagogia defendida por Maria Montessori:

> encerra a defesa da observação, da disciplina ativa e liberdade, movimento e independência, atividade de vida prática, como condições favorecedoras do desenvolvimento geral, da dignidade, da cultura, das dimensões fisiológicas e psicológicas das crianças[...]

**Período que viveu no Brasil**

Ainda pouco difundido no Brasil no âmbito acadêmico, mas que teve aqui uma participação política e intelectual muito ativa, entre os anos de 1944 a 1969, onde se dedicou a defesa de ideias inovadoras, como adiante será mais bem explicitado, sendo importante colaborador para a criação do Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO), e idealizador do Centro de Estudos Brasileiros, o primeiro no Brasil montado juntamente ao Centro de Estudos Goianos, da Universidade Federal de Goiás, primeira Universidade a oferecer um curso de história sobre seu Estado.

Agostinho da Silva ajudou a criar a hoje Universidade Federal da Paraíba, que na época, era apenas Faculdade de Filosofia e que pertencia ao Estado da Paraíba, além de ter tido participações nas universidades de Santa Catarina e na Universidade de Brasília, quando criou o Centro de Estudos Portugueses, posteriormente extinto, na Universidade de Brasília.

Em sua ação pragmática, Agostinho da Silva, tentou incluir, no currículo regular da Faculdade de Filosofia de Santa Catarina, a cadeira de História do Estado, em que pretendia lecionar referida disciplina, mas que, por questões políticas, não conseguiu implementar. Agostinho da Silva é sarcástico quando se refere ao assunto: "[...] Claro que é muito mais cômodo dar história da Europa, ou história do Brasil decalcada no Varnhagen, no Taunay, ou, para os mais em dia, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e, dar história de um Estado obriga a pesquisa, obriga a saber o que é

Também criou o Centro de Estudos Brasileiros de Goiás que serviu de modelo para, posteriormente, serem implantados os de São Paulo e de Minas Gerais, conforme assevera Agostinho da Silva em seu texto sobre o "Centro de Estudos Brasileiros", publicado em 1963. (AMÂNDIO SILVA, 2007).

**O CEAO**

Amândio (2007, p.226),assevera que: segundo o relato de Pedro Agostinho, filho de Agostinho da Silva, antropólogo e professor aposentado pela Universidade Federal da Bahia, se fosse perguntado ao seu pai, "qual a coisa mais importante que tinha feito no Brasil", ele diria, sem hesitar, que fora a intervenção na política internacional (1959-1961), e, para esta, o Centro de

Estudos Afro-Orientais (CEAO), da atual Universidade Federal da Bahia[166], criado em 1959 e, hoje, órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências desta instituição.

Amândio(2007, p.19) salienta, ainda, que Agostinho da Silva lançou as bases da Política Externa Independente do Brasil, especialmente no que respeita à África e o fez de forma tão apropriada, costurando uma "teia", intuindo o papel de Portugal, em absoluta "premonição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa", cujo "intérprete mais persistente e mais lúcido, algumas décadas depois, foi [...] o Embaixador José Aparecido de Oliveira" (AMÂNDIO SILVA, 2007).

Sobre o CEAO, Franco (2015, p.463) diz que:

> Agostinho da Silva tinha na cabeça a ideia de fazer um Centro de Estudos Africanos inovador, que deixasse de estudar a África como uma *coiseca*do passado, quefora a linha de trabalho do Brasil até aí, mesmo a de Gilberto Freyre, para passar a encará-la como realidade viva, com a qual era preciso interagir.

Ora, Agostinho da Silva por ser destemido, homem de ação, que detestava a rotina e sabia aproveitar as oportunidades, uma vez tendo esta em mãos, não deixaria escapar tal intento e por isso mesmo, não se importou de ficar instalado numa "cave" local inicial onde começou a CEAO. Vejamos o que nos diz Franco(2015): "[...] o CEAO veio à luz da vida a coxear, meio escondida numa cave[167] do Canela".

Ainda sobre o CEAO temos a informação, através de Franco(2015) que não foi fácil para Agostinho da Silva que ela viesse a se concretizar. No início, nem sequer aparecia em folha de pagamento.

**A CPLP**

Nos estudos dos referenciais teóricos desta investigação, aqui apenas iniciados, passamos a enveredar pelas ideias de Agostinho da Silva e percebemos que suas exposições e escritos, apresentam um método complexo, utiliza símbolos, em espiral, recorrendo a múltiplas possibilidades que a retórica possibilita, como ressalta Fernando Cristóvão (2008, p.166). Neste patamar, em diversos escritos e textos esparsos ele volta sempre a defender uma comunidade idealizada e unida pela mesma língua. Assim, prevalece a crença numa comunidade ligada pela língua, em suas palavras, uma meta final a "União Internacional de Povos", na Língua Portuguesa.

É nesse sentido que ele se pronuncia, no seu texto "Carta chamada Santiago", escrita em 1974:

> [...] um dia, mais ou menos longínquo, constituamos todos, desde Lisboa ao Acre, ou desde os Açores a Timor, ou desde Luanda a Macau, senhor cada um de seus caminhos e todos do

166 A propósito, nesse centro, encontra-se o auditório que figura, em homenagem, o nome de Agostinho da Silva.
167 Na leitura ficou entendido tratar-se de um quartinho, pequeno, nos fundos, meio escondido.

> total, uma Comunidade que sirva de base a uma final União Internacional de Povos [...] Ensairemos depois Federações regionais, quem sabe se começando por uma Confederação Atlântica que uniria Brasil, Angola, Guiné e Portugal e a que poderia vir tanta outra nação já não, ou ainda não, de língua nossa, mas que devesse, como nós, defender acima de tudo Justiça e Paz. Um dia estará nisto o mundo inteiro, e um Inteiro Mundo; por enquanto, bem ao fundo de um túnel: já, porém, com sua alma, ou esperança, de luz. (AGOSTINHO DA SILVA, 1988 p. 587).

A CPLP, historicamente foi criada em 1994, pelo embaixador brasileiro, José Aparecido de Oliveira. Não foi idealização deste. Muitas mentes brilhantes, lutaram por ver concretizada esta ideia. Mentes de pessoas, que oficialmente a História não registrou. José Aparecido de Oliveira, humildemente, se reconheceu como não idealizador da CPLP, atribuindo o mérito a Agostinho da Silva, o autor referência desta pesquisa, ainda desconhecido por muitos, no mundo acadêmico, que ora trazemos o seu pensamento filosófico, pedagógico e sua atuação política no Brasil.

Na visão de Amândio da Silva (2007, p.19) Agostinho da Silva foi o "avô profético" e Aparecido de Oliveira foi "o pai realizador" da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Referido pesquisador, enaltece muito o trabalho de Agostinho da Silva, quando esteve em nosso país:

> Só um semeador de vida, como Agostinho, poderia deixar um rasto tão brilhante, tão consistente, tão promissor. Agostinho ensinou, conversou, escreveu, pintou, gravou, moldou. Tratou de forma íntima o papel, o linho, a madeira. Sobretudo cuidou das mentes, dos afectos. **Agostinho da Silva rasgou todo o Brasil como uma missão. Foi um bandeirante da educação, da cultura, da solidariedade**. Agostinho, um apaixonado português libertário. Um pilar da liberdade.

**Com o seu legado, acreditamos, intuitivamente, que o mesmo, por ter sido um dos** idealizadores da CPLP, possa ter influenciado, germinalmente, as bases fundantes de criação da Unilab, que é uma premissa importante de investigação de nossa dissertação. Tal assertiva ainda está em fase de conclusão, mas para corroborar com ela, trazemos à tona o que pensa Lúcia Helena Alves de Sá em sua tese de dissertação, uma vez que a mesma também entende que Agostinho da Silva ao se dedicar a criação do CEAO bem como ao CBEP (Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, com objetivos de estabelecer elo de "pertencimento histórico entre as diferentes coletividades que receberam influência de Portugal e a promoção de eventos que alargavam a relação diplomática entre os países lusófonos" estava **a historiar o porvir** da CPLP.

Na opinião da pesquisadora, a CPLP é uma concepção agostiniana, constituída em uma comunidade democrática, com objetivos de elaborar ações, respeitando "as variáveis condizentes e específicas a cada região lusófona, que reconduzam a riqueza gerada a quem de direito lhe pertence: a todo e a cada cidadão luso-afro-timorense, bem como os de Macau, Goa, Málaca e Galiza e de outros quadrantes filiados á cultura de língua portuguesa.

Conforme assevera Lúcia Helena Alves de Sá,

> Agostinho da Silva, também, planeou a legalidade e a funcionalidade do Passaporte Lusófono para dar livre trânsito às gentes entre os Estados-membros da CPLP[...]. Para garantir e ampliar a integração entre povos lusófonos[...] Agostinho da Silva acreditava ser necessário unir as Universidades dos Países de Língua Portuguesa, formando-se uma Associação das Universidades de Língua Portuguesa a fim de que se mantivessem as raízes comuns e o desencadeamento de empresas mistas. Isto foi praticamente realizado quando se inaugurou em Redenção, cidade cearense[...] A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(UNILAB).

Também nesta linha de raciocínio que Agostinho da Silva foi "prefigurador da Comunidade Lusófona" trazemos a contribuição de Renato Epifânio[168], estudioso do pensamento agostiniano de muito tempo. Como enaltecido por Renato Epifânio, Agostinho da Silva foi um grande teórico da "via lusófona", tema discutido, em vários textos, desde os anos 50, antecipando, "a criação de uma verdadeira comunidade lusófona", Renato Epifânio não deixou passar oportunidade, em 1996, em fazer recordar e homenagear Agostinho da Silva, quando registrou, em sua obra "Perspectivas sobre Agostinho da Silva" a influência que este teve para a concretização da CPLP. A idealização foi de Agostinho da Silva, na opinião de Renato Epifânio (2008). Assim,

> No dia 17 de Julho desse ano, criar-se-á finalmente a CPLP, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, facto que será noticiado, com destaque, na generalidade dos jornais. Na maior parte deles, realça-se igualmente o contributo de Agostinho da Silva para essa criação, por via do seu pensamento e acção.[...]. Depois, aparece a foto de Agostinho, ladeado pelas fotos de Jaime Gama e José Aparecido de Oliveira, com a seguinte legenda: 'Pioneiros da CPLP: Agostinho da Silva (enunciação original), Jaime Gama (primeiro texto diplomático único dos Sete na língua comum) e Aparecido de Oliveira) formalização política da proposta)[169].

Renato Epifânio comenta no artigo que, decorridos quinze anos de criação da CPLP, esta ainda não é uma verdadeira comunidade lusófona, mas nem por isso "Portugal deve apostar enquanto desígnio estratégico" e se há "inevitabilidades históricas", a criação da CPLP foi uma delas, pois, "se os países se unem[...] por afinidades linguísticas e culturais, nada de mais natural que os Países de Língua Portuguesa se unissem num projecto comum", objetivando, de imediato a defesa da língua e, "gradualmente", visando a cooperação aos mais diversos níveis. Se há, alguma estranheza quanto à criação da CPLP, para o referido autor, esta se deve ao fato de ter "nascido tão tarde" e reconhece que Agostinho da Silva foi, " de facto, desde os anos cinquenta, o grande prefigurador de uma comunidade luso-afro-brasileira".

Em vários fragmentos encontramos a alusão de Agostinho da Silva sobre esta comunidade. Paulo Borges nos traz estes fragmentos:

> [...]o que me parecia que se devia fazer era uma comunidade luso-afro-brasileira com o ponto africano muito bem marcado. Quer dizer, se pudesse, eu poria o ponto central da comunidade, embora cada um dos países tivesse a sua liberdade, a sua autonomia, em

[168] No artigo "A Lusofonia Hoje e o Legado de Agostinho da Silva".
[169] Como informado por Renato Epifânio referida citação se encontra no livro "Perspectivas sobre Agostinho da Silva", Lisboa, Zéfiro, 2008, p. 108, livro este que a pesquisadora não teve acesso.

> África, talvez Luanda ou no interior de Angola, no planalto, de maneira que ali se congregassem Portugal e o Brasil para o desenvolvimento da África e para que se firmasse no Atlântico um triângulo de fala portuguesa – Portugal, Angola, brasil – que pudesse levar depois a outras relações ou ao oferecimento de relações de outra espécie aos outros países[...] de maneira que eu continuo a pensar que, aquando da revolução em 1974, se poderia talvez ter tentado isso – Vida Conversável[entrevista de 1985], p. 46. (Silva, Agostinho da. Agostinho da Silva. Uma Antologia. In Paulo Borges, Âncora, 2006, p.226)

Assim chegamos à conclusão que Agostinho da Silva foi um homem muito além do seu tempo, foi um homem do porvir e que, com seu ideal de ação, sua imaginação, idealizou, não de forma utópica, mas possível de concretude, uma comunidade em que a presença da fraternidade, a cooperação entre os povos falantes da língua portuguesa é presente. Esta comunidade é a CPLP, que ainda está em processo de desenvolvimento, mas que vai se consolidando, aos poucos, na concretização do ideal agostiniano.

O CEAO foi realmente um grande marco na vida de Agostinho da Silva, no qual ele acreditou e que é uma instituição consolidada, que já tem mais de cinquenta anos e que tem nos ensinado muito sobre a cultura dos povos da África e permitido uma interação.

A participação na criação das universidades federais mencionadas no contexto, além da criação de centros de estudos são realmente, um grande legado, do qual não podemos esquecer.

**Referências**

BORGES, Paulo. **Agostinho da Silva. Uma antologia**. Lisboa: Âncora, 2006.

BRANCO, João Maria de Freitas**. Agostinho da Silva. Um perfil filosófico.** Portugal, Zéfiro, 2006.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CRISTÓVÃO. **Da lusitanidade à lusofonia.** Coimbra: Almedina, 2008.

EPIFÂNIO, Renato. **A Lusofonia Hoje e o Legado de Agostinho da Silva**. In: .http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13437.pdf.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças**. In:

CAVALCANTE. Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho et al. (Orgs.). Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação, Fortaleza: Edições UFC, 2014. v. 1. p. 501-528.

MANSO, Artur Manoel Sarmento. **Agostinho da Silva – Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro**. In:http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6222.pdf.

SÁ, Lúcia Helena Alves. **Em torno do pensar poetizante de Agostinho da Silva**. In: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13622/1/2013_LuciaHelenaAlvesSa.pdf

SILVA, Agostinho da. **Dispersos**. Paulo Alexandre Esteves Borges. Lisboa:Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1988

**_____. Textos Pedagógicos I**. 1.ed. Lisboa:Âncora, 1999.

**_____. Textos Pedagógicos II**. 1.ed. Lisboa:Âncora, 1999.

**_____. Presença de Agostinho da Silva no Brasil/**Organização Amândio Silva e Pedro Agostinho. Rio de janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2007.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# *SINDICALISMO DE RESISTÊNCIA,* IMPRENSA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA TRAJETÓRIA DE PEDRO AUGUSTO MOTTA[170]

**RESUMO**

O presente artigose debruçasobre a trajetória militante do anarquista Pedro Augusto Motta, cuja vida é marcada por significativa atuação sociopolítica no Brasil das primeiras décadas do século XX. Ao apresentar algumas das dimensões de sua vida militante, discute-se, de forma articulada, o movimento operário, o anarquismo e a militância libertária, particularmente na cidade de Fortaleza. Analisando a trajetória do personagem em diálogo com as experiências militantes de seu tempo, em um período compreendido entre o ano de 1919 e 1923, este trabalho situa o tipógrafo Pedro Augusto Motta em relação a uma geração de jovens militantes e trabalhadores de ofícios vários, discutindo o *sindicalismo de resistência*, a escrita militante na imprensa anarquista e a educação libertária em sua trajetória.

**Palavras-chave:**Pedro Augusto Motta. Imprensa Libertária. Educação Racional.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo enseja uma apresentação sobre a trajetória do militante Pedro Augusto Motta[171], gráfico anarquista cuja vida é marcada por significativa atuação sociopolítica no Brasil das primeiras décadas do século XX. O militante teve participação em associações do seu ofício, no movimento operário, em grupos de afinidade e propaganda anarquista e na imprensa de matriz libertária, editando ou escrevendo nos jornais *Voz do Graphico* (CE – 1920-1922), *O Combate* (CE – 1921) e *A Plebe* (SP – 1917-1951). Traço marcante em sua trajetória é o autodidatismo, assim como a defesa da educação racional libertária, tendo os jornais e os livros como bases na sua formação, na propaganda do anarquismo e como ferramenta de educação entre os trabalhadores para sua emancipação.

Ao estudar a trajetória de Pedro Augusto Motta e dimensões de sua vida militante, discute-se de forma articulada o movimento operário, o anarquismo e a militância libertária no início do século XX no Brasil; para os limites deste artigo, o recorte espacial se circunscreve à cidade de Fortaleza, analisando a trajetória do personagem em diálogo com as leituras, práticas

[170] Francisco Victor Pereira Braga. Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFC. Doutorando em História Social/UFC. E-mail: xvictor_bmx@hotmail.com

[171] Este trabalho é uma versão condensada de parte da dissertação de mestrado defendida no ano de 2013, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História Social/UFC, com título*Pedro Augusto Motta: Militância Libertária e Verbo de Fogo*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil, 2013.

associativas, embates e experiências militantes de seu tempo, no âmbito das práticas e sociabilidades anarquistas, em um período compreendido entre o ano de 1919 e 1923.

Pedro Augusto Motta nasceu no Ceará. Não sabemos precisamente onde, nem exatamente quando nasceu, no entanto, é provável que tenha sido em Fortaleza, cerca de 1894. Nos Arquivos pesquisados também são inexistentes quaisquer fontes que possibilitem situar o personagem na vida em família, na infância e primeiros anos da juventude ou quanto à vida afetiva. Assim, o estudo ora apresentado se circunscreve à vida militante. Para tal, os principais registros foram colhidos nos jornais operários, nos escritos da lavra de Pedro Augusto Motta na imprensa libertária, nas fontes impressas acerca das ações do movimento operário, nos relatos de companheiros de militância, nas cartas, na poesia, no inventário de leituras que terão animado os grupos de afinidade libertária, em alguns estudos historiográficos e outros documentos do período. Estes vestígios nos dão a conhecer fragmentos da vida do militante libertário – leitor, poeta social, tipógrafo, gráfico, autodidata, editor de jornais operários, conferencista nos modestos salões operários, polemista, participante destacado nas lides associativas comprometidas com a luta e resistência ante a exploração e a opressão.

Pedro Motta desenvolveu intensa atividade militante, nas cidades de Fortaleza e São Paulo. Foi um dos animadores do Partido Socialista Cearense (PSC), fundado no Ceará no ano de 1919; experiência de largo significado em sua formação socialista. Em Fortaleza, no princípio dos anos 1920, difunde no meio operário o sindicalismo revolucionário, em paralelo à ação pela palavra impressa, colaborando na organização dos trabalhadores pela base, destacando-se como um dos principais animadores, senão o mais destacado, de várias experiências organizativas que resultariam na criação de associações de trabalhadores, organizações de ofícios vários e comitês de solidariedade, intensificando o intercâmbio e relações políticas com anarquistas de São Paulo e do Rio de Janeiro e difundindo a palavra impressa como forma de educação entre os trabalhadores. Nessa labuta organizativa, vai afirmando sua escrita de combate como um dos mais ativos "jornalistas da classe" no Ceará, editando o *Voz do Graphico* e *O Combate*. Fruto de sua escrita nas folhas operárias, nos panfletos e convocatórias, nas cartas, se vai lapidando um "Verbo de Fogo", título de uma brochura que enfeixa sua poesia social.

Pedro Augusto Motta compartilha o pioneirismo na difusão das ideias anarquistas no Ceará nas duas primeiras décadas do século XX. Devido à sua firme atuação, sofreu perseguições dos patrões, da imprensa de cariz católico, do pensamento conservador. Logo, seu nome estaria na "lista negra dos indesejáveis" – expediente comum da repressão patronal. Ao fim dos anos 1920, é

improvável conseguir trabalho nas oficinas gráficas de Fortaleza; como retaliação dos patrões-industriais, urgia afastar sua influência e silenciar sua atividade militante. Em meio às dificuldades materiais de sobrevivência e em causa das atividades militantes, migra para São Paulo, no meado de 1923, sendo acolhido pela rede de solidariedade libertária espalhada pelo Brasil, que tinha como destacado ponto de convergência o jornal *A Plebe*, um dos periódicos anarquistas de maior difusão no meio operário do período em várias cidades do país.

Saído de Fortaleza em direção a São Paulo, é recebido pelos camaradas anarquistas do Grupo d'*A Plebe*. Continua sua militância na capital paulista participando do *Centro Libertário Terra Livre*, grupo de afinidade e propaganda libertária, passando a integrar o grupo editor do jornal *A Plebe*, onde logo teria participação destacada. No periódico libertário, escreveu de um tudo – notícias e fatos da luta social, artigos, poemas e colunas. Em sua atividade no grupo redatorial d'*A Plebe*, manteve a coluna "Commentários", onde sua verve irônica discorre sobre osfatos e notícias de interesse para a militância libertária e o operariado no Brasil. Em São Paulo, mantém ativos os laços de solidariedade e intercâmbio com a militância libertária no Ceará, cuja expressão é a regular correspondência e os acesos embates por impresso com o proselitismo católico em Fortaleza.

Na capital paulista, vistos os fatos da conjuntura e o grau de sua militância anarquista, Pedro Motta é preso, vítima da intensa repressão dos anos 1920, quando, em meio aos fatos decorrentes da Revolta Paulista de 1924, assina com outros trabalhadores libertários um Manifesto de apoio aos militares sediciosos. Trancafiado em São Paulo, em seguida é transferido para o Rio de Janeiro, então Capital Federal, onde passa alguns meses preso na Polícia Central, junto com outros presos políticos anarquistas. De lá, em maio de 1925, é deportado com centenas de outros "indesejáveis", seguindo em um navio-prisão para o desterro na Clevelândia do Norte, campo de concentração localizado no Oiapoque, extremo norte do Brasil, na fronteira com a Guiana Francesa.

A trajetória de Pedro Motta, apresentada em traços gerais neste artigo, desde o exame dos registros da memória militante, é forjada pela reconhecida atividade militante sindical e anarquista, e ainda pela perseguição política, levada a efeito pelos potentados por conta de sua postura de rebelde e "indesejável". Uma militância impulsionada por um profundo sentimento de ódio à tirania e à exploração e, ao mesmo tempo, alimentada pelo amor às ideias novas, donde sedimenta a convicção no anarquismo como ideário de transformação social e o desejo de realizar a utopia de um mundo novo por meio da revolução social. Um itinerário de agitação social, que se nega a ser visto em linha reta ou de um único ângulo. Sua trajetória carrega dimensões da experiência coletiva de seu tempo, desde a luta por melhores condições de vida e trabalho para os

homens e mulheres operárias, à crítica ao capitalismo enquanto sistema de dominação social, à construção do movimento operário, à defesa da organização e união dos trabalhadores, à bandeira da educação operária, à propaganda das ideias novas, às batalhas pela revolução social, à poesia radical, ao anúncio do mundo novo que virá, baseado na solidariedade, na igualdade e na liberdade.

As ações e o pensamento de Pedro Augusto Motta desenvolvem-se em diálogo com a experiência militante no período. No associativismo operário ou na imprensa, sua atuação é resultante do esforço de múltiplos sujeitos sociais, e deve ser compreendida como experiência coletiva. O militante é incansável nas associações de trabalhadores das quais participa, bem como nas páginas dos jornais, sendo muitas vezes um de seus principais articuladores. Longe de querer elevá-lo ao posto de herói, "grande homem" ou "liderança" dos trabalhadores, pensamos este personagem da história social dos trabalhadores como um destacado militante entre os demais de sua época; um personagem representativo e ao mesmo tempo singular, em relação àquela geração de militantes.

## *SINDICALISMO DE RESISTÊNCIA,* IMPRENSA E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA TRAJETÓRIA DE PEDRO AUGUSTO MOTTA

No ano de 1920, parte da militância dissidente do recém-criado Partido Socialista Cearense (PSC), entre eles Pedro Augusto Motta, passa a defender um tipo de sindicalismo que se nomeou *sindicalismo de resistência*, em oposição às sociedades beneficentes e de auxílio mútuo. Naquele ano, funda-se a Associação Graphica do Ceará, cujo porta-voz seria o jornal *Voz do Graphico*. A Associação Graphica, pela sua militância e nas páginas do *Voz do Graphico*, faz a propaganda do *sindicalismo de resistência*, em sintonia com a estratégia anarquista para o movimento operário no Brasil, o chamado *sindicalismo revolucionário*, proposta de organização amplamente difundida no Brasil do período, definida nos Congressos Operários Brasileiros de 1906, 1913 e 1920.172 Ao mesmo tempo em que realizava a luta sindical, dedicava sua disposição militante *no campo da luta jornalística* – como se costumava dizer –, editando jornais para propagar as *novas ideias*. Na construção destes jornais se marca uma corrente inspirada na matriz do

172As resoluções dos três congressos operários, definidas no congresso de 1906 e em grande parte reafirmadas nos congressos subsequentes de 1913 e 1920, podem ser encontradas em PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael. *A classe operária no Brasil (1889-1930).* Vol. I e II. São Paulo: Brasiliense, 1977; RODRIGUES, Edgar. *Alvorada Operária*. Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, 1979.

anarquismo, difundindo ideias e práticas de corte socialista libertário, como se vê no *Voz do Graphico*(Fortaleza/CE – 1920-1922) e *OCombate* (Fortaleza/CE – 1921).173

O militante Pedro Motta contribui de forma significativa na fundação da Associação Graphica do Ceará (1920), na União Geral dos Trabalhadores Cearenses (1921) e na Federação dos Trabalhadores do Ceará (1921), e ainda União dos Trabalhadores Ambulantes de Fortaleza (1922). Além disso, promove, com outros camaradas, várias ações no meio operário, entre iniciativas de solidariedade no Comitê Pró-Flagelados Russos (1921) e no Grupo Libertário Amigos d'*A Plebe* (1923), quando se inicia a afinidade libertária com o grupo editor do jornal *A Plebe* de São Paulo.

Como atestam os registros da época, são de significado suas ações voltadas para a difusão dos pressupostos da *educação racional* e a lida de propaganda nos salões operários, quando as *leituras comentadas* em forma de conferências vão espalhando os conteúdos das leituras do período, e assim realizando a formação entre os militantes e trabalhadores de vários ofícios. Uma nota publicada no jornal *Voz do Graphico*convida os trabalhadores para uma "Palestra Operária", a ser proferida pelo "*companheiro Pedro A. Motta, com título 'O Socialismo e as sociedades de resistência ou sindicalistas'*."174

Suas ações na imprensa e nos sindicatos de resistência fazem parte de um mesmo projeto: a imprensa alimenta a movimentação social e as ideias correntes, afirmando a perspectiva do sindicato como escola; e a luta alimenta a imprensa, desde a prática e experimentação do pensamento dando substância às ideias defendidas nas páginas dos jornais. Palavra e ação, em sintonia. A pedagogia da militância se faz na luta e no jornal, nas associações, nos *meetings*, na greve, nas conferências.

A Associação Graphica do Ceará e a União Geral dos Trabalhadores Cearenses se formam num contexto de disputa no meio operário do Ceará. De um lado, as *sociedades beneficentes*, modelos de cooperativas de consumo, o Circulismo Católico; de outro, o *sindicalismo de resistência*, que se define pela luta reivindicativa e afinidade com o *sindicalismo revolucionário*.

O primeiro passo no sentido de unir os trabalhadores em uma proposta de associativismo reivindicativo, parece ser a fundação da União Geral dos Trabalhadores Cearenses, em 1º de Maio de 1920, reunindo cerca de trezentos associados. Participam da diretoria João Gonçalves do Nascimento, Raymundo Ramos, Frederico Salles, Manoel Paulino de Moraes. Meses

173Para conferir a versão integral dos periódicos, em: GONÇALVES, Adelaide & SILVA, Jorge E. (Org.). *A Imprensa Libertária no Ceará (1908 – 1922)*. São Paulo: Imaginário, 2000. Pedro Motta também escreveu em outros jornais, como o *Diário do Ceará* e *Ceará Socialista*.

174*Voz do Graphico*, Fortaleza/CE, Ano I, Nº 2, 06 de janeiro de 1921.

depois, outro passo é a fundação da Associação Graphica do Ceará, em 12 de setembro de 1920. Pedro Augusto Motta participa de sua diretoria, ao lado de José Moraes (secretário), Raymundo Bessa (tesoureiro), Francisco Falcão (delegado) e Pedro Ferreira (delegado).

A criação da Associação Graphica caminha no sentido do sindicalismo revolucionário, como se pode observar no *Voz do Graphico* e no esforço de criação da Federação dos Trabalhadores do Ceará, que se propõe a agregar trabalhadores de várias categorias em defesa de um sindicalismo de combate e enfrentamento aos patrões. Tal se constata da leitura de seus estatutos, publicados no jornal *O Combate*, que, ao mesmo tempo, chamam atenção para a necessidade do estudo como parte da luta pela emancipação dos trabalhadores:

> CAPÍTULO I
> Constituição
> Art. 1º – Fica constituída em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, a Federação dos Trabalhadores do Ceará, formada pelas associações operárias organizadas em sindicatos de ofícios e de indústria, ou em ligas operárias ou sindicatos de transportes e ofícios vários, e que reúnam as seguintes condições:
> a) serem compostas exclusivamente de trabalhadores assalariados;
> b) basear-se na **defesa dos interesses operários** e **resistir à exploração capitalista;**
> **c)** contar no mínimo vinte associados;
> d) **não tratar de religião, nem política no seu seio**;
> [...]
> CAPÍTULO II
> Fins
> Art. 2º – A Federação dos Trabalhadores do Ceará, tem por fim promover o alevantamento moral e intelectual de seus federados, a união dos trabalhadores assalariados, estreitando os seus laços de solidariedade, **estudando e propagando os meios de ação mais práticos para, com força e coesão, reivindicarem os seus direitos, já econômica, já profissional, já moral e socialmente falando, e esforçando-se para sua completa emancipação**. **(grifos meus)175**

De modo geral, o sindicalismo revolucionário176 defendia a luta pela ação direta, sem a mediação parlamentar, mesmo que de origem operária, e a neutralidade política e religiosa, entendendo-se o sindicato enquanto lugar de luta econômica. Os sindicalistas revolucionários se abstinham de discutir ou deliberar assuntos "políticos" ou religiosos, embora compreendessem a luta também como política, no entanto, em um sentido mais amplo, exterior à esfera parlamentar, à chamada *política burguesa*. Quanto à perspectiva revolucionária, sua expressão se dirige à luta pela emancipação econômica, social e política. Essa emancipação seria fruto da união e organização dos

175*O Combate,* Fortaleza/CE, Ano I, Nº 2, 26 de junho de 1921.
176Para uma definição do conceito de sindicalismo revolucionário, *cf*: DE JONG, Rudolf. *A A.I.T. de Berlim. De 1922 à Revolução Espanhola*.In: História do Movimento Operário Revolucionário. São Paulo: Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas Sociais, 2004, pp. 271-284; SAMIS, Alexandre. *"Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil"*. In: COLOMBO, Eduardo; *etall.* História do Movimento Operário Revolucionário. Tradução de Plínio Coelho. 1ª ed. São Paulo: Imaginário, 2004; SAMIS, Alexandre. *Anarquismo, "bolchevismo" e a crise do sindicalismo revolucionário*. In: ADDOR, Carlos Augusto e DEMINICIS, Rafael Borges (Organizadores). História do Anarquismo no Brasil – Volume 2. Achiamé: Rio de Janeiro, 2009.

trabalhadores e adviria da luta pela *Revolução Social*, pelo advento do *Novo Mundo*. Para os anarquistas, a nova sociedade, fundada no máximo de igualdade, liberdade e solidariedade, é a *Anarquia*.

Da leitura do *Voz do Graphico*, destacam-se as relações firmadas entre o núcleo libertário de Fortaleza e alguns camaradas no interior do Ceará, assim como em outras partes do Brasil. Na edição de 11 de dezembro de 1921, uma nota felicita a fundação da escola "Solon de Magalhães", pela Aliança Artística e Proletária de Quixadá, associação operária fundada naquele ano na cidade de Quixadá.177 Estudos sobre o período afirmam a afinidade da Aliança com o movimento anarquista, sendo a expressão mais evidente as relações com Pedro Augusto Motta e a Associação Graphica do Ceará. O intercâmbio via conferências, jornais e sessões de propaganda indicam a influência do núcleo libertário de Fortaleza e a atenção dada à educação e à instrução. As afinidades e leituras compartilhadas se verificam quando da escolha do nome da escola noturna da Aliança. Discutido com "vivo interesse" o assunto pelos associados, a primeira sugestão é a de Francisco Ferrer y Guardia, como homenagem à "vida de peregrinação do socialista espanhol [...] que fora fuzilado pelo fato de pregar doutrinas libertárias."178

No *Voz do Graphico*,Pedro Motta explicita a defesa da organização em *sindicatos de resistência* como forma de luta contra a exploração do capitalismo, em lugar das *sociedades beneficentes*, que se restringem à ajuda ao trabalhador em caso de necessidades de doença e morte. A visão do jornal apontava o diagnóstico da *ignorância* e *falta de consciência* dos trabalhadores enquanto um mal a ser superado na luta social; um dos *principais problemas operários atuais* seria a questão da educação. A crítica ferrenha ao *parlamentarismo*, aos políticos profissionais – inclusive os que têm origem nos meios operários – e à "representatividade" burguesa é outra ideia-força do programa do *Voz do Graphico*. O jornal *O Combate* também recolhe sua matéria no mundo do trabalho, com acento na organização do movimento operário, ou, como defende Pedro Augusto Motta, adotando *um programa mais vasto*, pela *união de vistas* frente às lutas comuns.179

A esta imprensa em que atuou o militante Pedro Motta, chamamos de "imprensa libertária", adotando a sugestão de Adelaide Gonçalves para designar os jornais que se aproximam

177*Voz do Graphico*, Fortaleza/CE, Ano I, Nº 15, 11 de dezembro de 1921.
178Ata da AAPQ, 13 de novembro de 1921. SILVA, Marcos J. D. *Lapidando a pedra bruta: a Maçonaria na organização de artistas e proletários cearenses*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil, 2000, pp. 94-95.
179*O Combate*, Fortaleza/CE, Ano I, Nº 01, 12 de junho de 1921.

do anarquismo no Ceará.180 A história dessa imprensa de matriz libertária no Ceará é também a história de Pedro Augusto Motta, como se vê em seu propósito de edição, escrita e difusão das folhas.

No tocante ao seu universo temático, a imprensa em que participa Pedro Motta recobre as dificuldades de organização na luta contra a exploração e a opressão, as condições de vida e trabalho, a carestia da vida, os preços abusivos do aluguel e dos gêneros de primeira necessidade; os motivos, meios e fins da luta dos trabalhadores; entre vários outros temas. Alguns assuntos ganham especial destaque, sendo recorrentes e amplamente discutidos: as *ideias novas* e a *evolução* da sociedade; representatividade, eleições, voto e política; educação, instrução, consciência dos trabalhadores; organização, associativismo, sindicalismo de resistência e sociedades beneficentes; anarquismo, socialismo e comunismo; repressão e perseguição aos trabalhadores que lutam; leis, direitos e conquistas dos trabalhadores; a organização dos trabalhadores em outras partes do Brasil e do mundo; a luta social, a revolução social e o novo mundo, entre outros.

A imprensa libertária do Ceará se constitui num contexto de mudanças socioeconômicas, formação do movimento operário e acompanha a própria constituição de uma imprensa dos trabalhadores no Ceará de modo mais amplo, que tem em sua formação experiências acumuladas desde meados do século XIX, guardando certas relações com o que ocorre no restante do Brasil do período. Em outras partes do Brasil, observa-se a difusão de uma imprensa dos trabalhadores, que assume contornos libertários e se aproxima do ideário anarquista, como um fenômeno predominantemente urbano e comum a várias regiões do país, guardadas as diferenças de cada região e o compasso do tempo dos conflitos e das lutas contra o Capital. A formação da imprensa dos trabalhadores no Brasil se dá nesse período entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, no contexto da industrialização, da constituição de grandes cidades e formação de um operariado urbano.

Para o caso do Ceará, nos periódicos operários é possível percebermos várias dimensões das lutas sociais e a atuação de Pedro Augusto Motta e outros militantes do período. Com o estudo dos jornais operários, podemos ter acesso a informações sobre as condições de vida e trabalho, os problemas cotidianos dos trabalhadores, sua agenda de reivindicações, o intercâmbio de ideias, as leituras, as atividades associativas, entre outras questões do universo sociocultural dos trabalhadores.

180Os jornais que demarcam esta imprensa de matriz libertária no Ceará são *O Regenerador*, *Voz do Graphico* e *O Combate*. Estes periódicos encontram-se publicados no livro: GONÇALVES, Adelaide & SILVA, Jorge E. (org.). *A Imprensa Libertária no Ceará (1908 – 1922)*. São Paulo: Imaginário, 2000.

É na imprensa que aparecem boa parte das atividades do militante de Pedro Augusto Motta, que está imerso no universo do trabalho e dos trabalhadores de sua época. Pelos jornais podemos levantar várias informações sobre sua trajetória: conferências que profere, grupos de que faz parte, associações e trabalhadores com quem se relaciona, jornais que lê, livros e autores com os quais tem contato, as ideias que toma como fonte de inspiração e que informam seu pensamento e ação. Aos poucos, pela leitura dos jornais, vamos percebendo como construiu sua militância, além da conformação de um pensamento próprio, do seu modo particular de olhar e agir no movimento operário, fruto de suas leituras, da troca de experiência, do intercâmbio de periódicos. A escrita dos jornais, e a ação de Pedro Augusto Motta e dos núcleos militantes de que faz parte, vão aos poucos apresentando um programa libertário para o movimento operário no Ceará.181 Pedro Motta é pioneiro nesse sentido, juntamente com um núcleo de militantes articulado em torno da imprensa e das atividades associativas dos trabalhadores no Ceará do período em questão.

Os jornais operários se apresentavam, ao mesmo tempo, como instrumento de formação dos trabalhadores para a luta social e como ferramenta de educação do *novo homem* e da *nova mulher* para a *nova sociedade*. A imprensa de matriz anarquista teve força e expressão significativa nesse sentido, com grande alcance e influência em várias partes do Brasil, em especial no Sul/Sudeste, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, como também influência no Ceará.

Como na imprensa anarquista em geral, a educação é matéria corrente nos jornais da imprensa libertária do Ceará. No *Voz do Graphico* e n'*O Combate*, é constante a preocupação com essa questão, pois:

> (...) é preciso que todos nós operários procuremos desde já instruir-nos, sem perda de tempo, a fim de expulsarmos do nosso meio a ignorância reinante, este elemento pernicioso que asfixia a classe trabalhadora e único causador da nossa miséria182

O próprio jornal é uma ferramenta educativa, que apresenta temas do mundo dos trabalhadores, em textos escritos por trabalhadores e para trabalhadores. A partir da leitura de artigos de alguns jornais, de diferentes lugares do Brasil, entre eles o jornal *Voz do Graphico, A Voz do Trabalhador* (Rio de Janeiro/RJ – 1908-1915)e *A Plebe* (São Paulo/SP – 1917-1951), é possível perceber que as notícias eram escolhidas de modo a dar conta do universo dos trabalhadores, de seus sofrimentos, suas reivindicações, das razões da luta. Destaca-se a criação de novas associações e novos jornais. Publicam-se notícias e artigos tratando de outros estados e países, quando se

181GONÇALVES, Adelaide & SILVA, Jorge E. (org.). *A Imprensa Libertária no Ceará*, p. 48.
182*Voz do Graphico*,Fortaleza/CE, Ano I, Nº 7, 12 de março de 1921.

relacionam ao movimento operário, como em "O nosso dever", artigo de avaliação da conjuntura e do processo de transformação que vem ocorrendo no mundo no período; ou na notícia "ANATOLE FRANCE E O COMUNISMO – O grande escritor francês acaba de aderir à Terceira Internacional de Moscou", uma transcrição de excertos do jornal *Correio da Manhã* sobre a adesão do escritor à Terceira Internacional.183

Como forma de incentivar a leitura em torno do *sindicalismo revolucionário*, o grupo editor do *Voz do Graphico* difunde excertos na coluna "Biblioteca do Movimento Social Emile Pouget".184 Por esta e outras formas, o jornal incentiva à leitura e à difusão de textos e ideias anarquistas, relacionadas ao sindicalismo de resistência. Cumpre destacar, portanto, a relevância dos livros e das leituras radicais na formação de Pedro Augusto Motta e demais companheiros de militância. A par da publicação de periódicos contestadores, essa geração de militantes se (in)forma por meio das edições de livros, folhetos, revistas e outros impressos. Como salienta o gráfico anarquista e editor do jornal *A Plebe* Edgar Leuenroth:

> Foi através dessas edições que essa geração formou seu espírito, alimentou seu cérebro, criou uma consciência que mais tarde devia eclodir em movimentos já de âmbito bem desenvolvido, à frente de agitações coletivas [...]185

A partir da leitura das fontes desta pesquisa, se percebe que a trajetória militante de Pedro Augusto Motta enquanto editor dos jornais libertários aqui referidos e como ativo organizador do movimento operário no Ceará, vai definindo suas escolhas doutrinárias e delineando sua adesão ao anarquismo, um dado fundamental para situar sua migração para São Paulo onde continuaria seu percurso militante junto ao grupo editor do jornal *A Plebe*. Na imprensa libertária do Ceará, pelos jornais *Voz do Graphico* e O *Combate*,Pedro Motta desenvolveu por escrito suas ideias e práticas, expondo estratégias políticas e suas escolhas no campo do anarquismo. Nestes jornais, exercitou uma escrita de combate ao capitalismo. Assinando como Pedro A. Motta, Pedro Móta, Ordep, Atom, Argos, Argus, Tupan, Vulcano ou Plutão, nossa personagem viveu uma vida de combate e, no mesmo passo, escreveu com *verbo de fogo* a poesia da luta social dos trabalhadores.

183*Voz do Graphico*, Fortaleza/CE, Ano I, Nº 4, 05 de fevereiro de 1921.
184A coluna é publicada ao longo do ano de 1921 no *Voz do Graphico*.
185*Apud* GONÇALVES, Adelaide & SILVA, Jorge E. (org.). *A Bibliografia Libertária: O Anarquismo em Língua Portuguesa*. São Paulo: Imaginário, 2001.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DE JONG, Rudolf. *A A.I.T. de Berlim. De 1922 à Revolução Espanhola.*In: História do Movimento Operário Revolucionário. São Paulo: Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas Sociais, 2004.

GONÇALVES, Adelaide & SILVA, Jorge E. (org.).*A Bibliografia Libertária: O Anarquismo em Língua Portuguesa*. São Paulo: Imaginário, 2001.

_____. (org.). *A Imprensa Libertária no Ceará (1908 – 1922)*. São Paulo: Imaginário, 2000.

GONÇALVES, Adelaide & BRUNO, Allyson. *Libertários: educação da solidariedade e educação da revolta.*Verve Nº 2 (outubro de 2002). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo.

PINHEIRO, Paulo Sérgio & HALL, Michael. *A classe operária no Brasil (1889-1930): documentos,* 2 vols. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RODRIGUES, Edgar. *Alvorada Operária*. Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, 1979.

SAMIS, Alexandre. *Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil*. In: COLOMBO, Eduardo; *etall*. História do Movimento Operário Revolucionário. Tradução de Plínio Coelho. 1ª ed. São Paulo: Imaginário, 2004.

_____. *Anarquismo, "bolchevismo" e a crise do sindicalismo revolucionário*. In: ADDOR, Carlos Augusto e DEMINICIS, Rafael Borges (Organizadores). História do Anarquismo no Brasil – Volume 2. Achiamé: Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Marcos J. D. *Lapidando a pedra bruta: a Maçonaria na organização de artistas e proletários cearenses*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil, 2000.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O PARADOXO DA TEORIA DA EVOLUÇÃO DE CHARLES DARWIN E SUA CAUSA SAGRADA NO MUNDO MODERNO

Maíra Maia de Moura

**RESUMO**

Este artigo busca entender a polêmica apropriação da obra *A Origem das Espécies*, publicada em 1859, de Charles Darwin, de que forma o seu aparecimento marcou época, transformando a maneira de compreendermos a vida natural e o planeta Terra, tendo impacto relevante no que se refere ao entendimento do ser humano, alcançando aspectos sociais e consequências políticas de grande importância. A abordagem desenvolvida neste estudo é de cunho qualitativo e bibliográfico, com destaque para Desmond e Moore (2009). Segundo os autores consultados, Darwin sabia das consequências e das polêmicas que iriam advir com a publicação da sua Teoria da Evolução, mas tinha a verdade e a ciência como bens supremos, dentro do entendimento da sua época. Evidencia que a revisão e a pesquisa histórica são um modo de revisitar o passado e de esclarecer coisas ocultas, através da descoberta de novas fontes, como foi o caso das cartas de Darwin, que mostraram ao mundo que ele tinha em vida uma posição muito diferente daquela que lhe atribui o darwinismo social, amplamente divulgado.

**Palavras-Chave:** Evolução – Modernidade - História

## Introdução

Este texto resulta de uma leitura bibliográfica com foco em Charles Darwin (1809 – 1882), resultante de estudos desenvolvidos junto ao Seminário de Educação Brasileira, integrante da grade curricular do nosso curso de Doutoramento em Educação, junto à UFC, o qual discutiu, entre outros tópicos, a importância de algumas teorias sociais e científicas que marcaram as ciências humanas e a nossa educação escolar.

Começa por destacar a polêmica que a obra de Darwin causou no século XIX e segue tratando de apropriações feitas em seu nome. Afinal, ele seria um marco no pensamento científico da época. Se Copérnico abalara as certezas humanas da teoria/teologia que afirmava ser a terra o centro do universo, a Teoria da Evolução iria tirar do homem o privilégio de ser o Adão ou perfeito, feito à imagem e semelhança de Deus, embora imperfeito e pecador, expulso do paraíso, onde vivia em comunhão com a natureza, para a angústia do livre arbítrio e da capacidade de pensar.

O humanismo de Darwin emergiu na época em que ocorria a consolidação da revolução industrial e dos colonialismos. Assim, seria duramente posto à prova, não pelo seu entendimento do novo papel do homem, na cadeia evolutiva dos animais, mas bem mais por usos e distorções que adequavam a sua teoria aos desígnios e cobiças da modernidade. A teoria da Evolução aniquilou

Adão, no entanto, era preciso, em uma sociedade voraz no lucro e cruel no trato com a diferença, construir novos "mitos", se não mais apoiado na teologia, agora apoiado na ciência e na razão.

Foi também no século XIX, inspirados na teoria darwinista, que resolveram muitos pensadores, políticos, burgueses e capitalistas europeus, colocar o homem branco e europeu no topo da evolução, reservando para outras raças e povos escalas inferiores dentro do inexorável processo evolutivo.

Isto porque, ao seguir a ciência e renunciar a religião, Darwin deu início ao mundo laico moderno, mas ele ficou à margem das "apropriações" e "usos" que as sociedades europeias dominantes fizeram da sua teoria.

Diante de tais considerações, é importante compreender as reais motivações de Darwin e as suas firmes posições éticas e humanistas, bem como o discurso ideológico, sob o manto do cientificismo que se impôs na modernidade como uma espécie de uma "nova e incontestável", montado a partir da teoria da evolução para justificar dominações e preconceitos entre raças, povos e comunidades.

**A Causa Sagrada de Darwin, de Desmond e Moore**

Na obra *A Causa Sagrada de Darwin,* de Desmond e Moore (2009), fica claro que Darwin tinha horror à servidão e à brutalidade da dominação racial. Ele não deixava margens de interpretação na sua aversão aos desejos dos escravagistas de tornar o homem negro uma outra espécie inferior na escala evolutiva, de forma a justiçar a escravidão, a exploração e a crueldade. Era firme o discurso de Darwin numa humanidade de origem comum, daí a sua posição política de partilhar dos ideais abolicionistas da sua época.

Se antes, como base nas crenças religiosas, os homens se dividiam entre "escolhidos de Deus" e gentios, entre cristão e infiéis, entre crentes e pagãos, numa escala valorativa determinada por cada grupo, em lutas determinadas mais por geopolíticas e interesses econômicos, do que pela visão do Sagrado, Darwin, homem da ciência, arauto de uma Nova Era da modernidade e do predomínio da razão, não permitiria uma nova visão de oposições, entre brancos, pretos, amarelos e mestiços, numa hierarquia baseada na evolução da espécie, para justifica o injustificável.

Chegando à comprensão do **paradoxo** como uma declaração aparentemente verdadeira que leva a uma contradição lógica, ou a uma situação que contradiz a intuição comum[186], podemos compreender que o grande contraponto dessa discussão é que Darwin, como defensor de causas morais tão profundas contra a escravidão, a servidão e a brutalidade das guerras de conquistas,

jamais permitiria o uso ideológico de sua teoria, que se afirmasse ser o negro pertencente à outra espécie; ou ainda para justificar o conflito racial e a limpeza étnica.

Contudo, é esse o uso que as chamadas "ciências sociais" do final do século XIX vão fazer, servindo ao capitalismo e aos novos colonialismos que conquistavam novos territórios e espaços de expansão econômica, que teria consequências desastrosas para o planeta e para a humanidade.

**Charles Darwin e sua Teoria da Evolução – Uma Revolução**

Charles Darwin (1809 -1882), nascido na Inglaterra vitoriana, numa época em que esse país se espalhava como império e mantinha o seu domínio, a partir de força econômica, tecnológica e militar, resultante da revolução industrial. Ele pertencia à pequena nobreza e estava destinado a uma vida adequada ao seu status social. No entanto, ao invés de comerciante, economista na bolsa ou mesmo professor universitário, veio a tornar-se um dos mais importantes cientistas do seu tempo, tendo as suas teorias impactos marcantes (na ciência, na cultura, na sociedade e na política) em toda a história do século XX, chegando mesmo ao século XXI.

O mundo mudou e de forma incisiva foi transformado, pois o conceito sobre a origem do homem e a visão do Deus bíblico então dominante, deu lugar a outra explicação. Hoje, já é amplamente sabido que, quando esse naturalista convenceu a comunidade científica da ocorrência da evolução das espécies e propôs uma teoria ampla, calcada em análises comparativas e estudos rigorosos, para explicar como ela se dá por meio da seleção natural e sexual.[187]

Darwin teve como base para formulação da sua teoria científica a viagem que fizera, ao redor do mundo, a bordo do navio *Beagle*[188], principalmente nas suas observações sobre a distribuição das espécies. O tempo que passou a bordo do *Beagle* foi importante por muitas razões, dentre as quais podemos destacar a que mostra estar ele longe do ambiente "vitoriano" voltado para a manutenção de dogmas e crenças religiosas; por isso, ele afastara-se dos mentores de Cambridge, livrara-se do círculo da família e dos compromissos mais ordinários, sendo obrigado, nos seus estudos e aventuras (correndo muitas vezes o risco de acidentes e morte), a pensar pela própria cabeça e a quebrar as barreiras que limitavam o conhecimento, fazendo disso um marco da sua vida e da ciência.

Há consenso no meio acadêmico mundial de ter sido Charles Darwin o pai da Teoria da Evolução. De acordo com esta teoria, a evolução dos seres vivos foi originada de um ancestral

187 (Wikipédia).

188 No diário do Beagle constam todos os relatos da Viagem de Darwin. Na sua Autobiografia, publicada no Brasil pela Editora Contraponto, em 2000, há um tópico dedicado a essa viagem.

comum, herdando pequenas modificações, que, a partir da seleção natural, se perpetuariam ou não. A teoria foi criticada na área religiosa, ideológica e também científica em todo mundo.

O cientista observou que, dentro de uma espécie, os indivíduos diferem uns dos outros, existindo, portanto, a luta pela sobrevivência. Os mais bem adaptados são os que deixam maior número de descendentes. Apesar de fundamentalmente correto, o darwinismo foi complementado e afinado pelos evolucionistas do século XX, a partir de novas pesquisas e experimentos científicos, até que se transformasse na sólida doutrina evolucionista que hoje é reconhecida universalmente.

O próprio Darwin nos esclarece sobre a sua teoria na Introdução do Livro *A Origem das Espécies* (1879):

> Estou plenamente convencido que as espécies não são imutáveis; estou convencido que as espécies que pertencem ao que chamamos o mesmo gênero derivam diretamente de qualquer outra espécie ordinariamente distinta, do mesmo modo que as variedades reconhecidas de uma espécie, seja qual for, derivam diretamente desta espécie; estou convencido, enfim, que a seleção natural tem desempenhado o principal papel na modificação das espécies, posto que outros agentes tenham nela partilhado igualmente.[189]

Para as Ciências Biológicas, Darwin propôs à maior ideia e conceito de como e por que a evolução funciona e quais são as forças que a dirigem. A teoria de Darwin repercutiu nos mais diversos campos do saber: história, sociologia, antropologia, psicologia e educação. Todas essas áreas passam pela discussão das ideias de Darwin,

**A Causa Sagrada de Darwin: uma revelação esclarecedora**

Como já dissemos Desmond e Moore (2009) evidenciam em seu estudo que Darwin tinha horror à servidão e combatia com vigor a ideia escravagista que propagava o homem negro como pertencendo a uma espécie inferior, como justificativa da escravidão. Para esses autores, o ponto de partida de Darwin foi a crença abolicionista nos laços de sangue, numa "origem comum". Eles salientam que Darwin não participava de comícios e petições abolicionistas, não era um ativista da mesma maneira que seus amigos e familiares, porém, ao afirmar que todos nós estamos unidos numa única rede, podemos todos sentir a mesma dor e aspirar a felicidade, ele deixa claro que não homens ou povos superiores ou inferiores.

Desmond e Moore explicam que Darwin invertera a lógica racista, e que o combustível de sua obra evolutiva era uma paixão moral. Os autores em questão sondaram as profundezas da postura de anti-escravidão de Darwin, explorando um tesouro de cartas inéditas de Darwin à familiares, em uma quantidade imensa, seus cadernos de anotações e suas missivas já publicadas (se

189

sabe da existência de 15 mil cartas)[190]. Para Darwin, mesmo não negando a complexidade tida como superior da cultura britânica, todos os homens tinham a mesma origem e eram, portanto, "passiveis de desenvolvimento". [191]

Sobre a aversão de Darwin à escravidão, um outro autor, Stephen Jay Gould (2009), afirma:

> Darwin abominava particularmente a escravatura e a má utilização de provas científicas para defendê-la. Em 1850, a propósito da defesa que Agassiz havia feito da poligenia – a doutrina de que as raças humanas representariam espécies separadas –, escreveu:
> "Pergunto-me se as questões... A respeito de distinções especificas de raças humanas são um reflexo das palestras de Agassiz nos Estados Unidos, nas quais ele tem sustentado a doutrina das diversas espécies – para grande alegria, diria eu, dos sulistas escravocratas".[192]

Esse Darwin que se insurge contra a escravidão é o mesmo Darwin que vai apoiar a luta contra o trabalho infantil, que usava crianças como limpadores de chaminés, por reformas mais liberais na educação, além de muitas e importantes reformas sociais.

Desmond e Moore (2009) nos esclarece que o imperativo humanitário de Darwin nunca foi devidamente posto em primeiro lugar, temos esse imperativo humanitário integrando o contexto do abolicionismo do século XIX e fala também à nossa era pós-colonial, sabendo nós do seu horror à limpeza étnica e ao *apartheid*. Essa manipulação da Teoria da Evolução se cria se é fortalecida com o positivismo e a eugenia, atingiria sua maioridade no século XX, com as práticas bio-políticas do nazifascismo.

**O paradoxo de uma teoria e sua má utilização**

Compreendemos **paradoxo,** na sua definição mais comum, encontrada com facilidade em qualquer dicionário, como uma afirmação aparentemente verdadeira, que leva a uma contradição lógica, ou a uma situação que contradiz a intuição comum. Em termos simples, um paradoxo é "o oposto do que alguém pensa ser a verdade". A identificação de um paradoxo baseado em conceitos aparentemente simples e racionais tem, por vezes, auxiliado significativamente o progresso da ciência, filosofia e matemática.

Estamos assim diante do paradoxo de um homem com tão forte paixão pela ciência e firmeza moral ao opor-se à escravidão e à servidão, mas que teve a teoria e ideias utilizadas de forma perversa para justificar o capitalismo, os conflitos raciais e a limpeza étnica, através dos colonialismos, das conquistas e submissão de outros povos e mesmo dos genocídios. Essa ideia disseminou-se de tal forma que na escola muitos jovens aprendem que a teoria de Darwin foi feita

190 (Desmond e Moore, 2009)

191 GOULD, Stephen Jay. In Prefácio. *Cartas Seletas de Charles Darwin*. Organização de Frederick Burkhardt. São Paulo. Editora Unesp, 2009. PP. 16 e 17.

192 Ob. Cit. Idem. P. 17.

para justificar a desigualdade social, sob o lema de que só os mais fortes sobrevivem e saem mais vitoriosos, como se isso resultasse de uma lei natural.

O Darwinismo foi, pouco a pouco, sendo utilizado nas Ciências Sociais, apesar de Darwin nunca ter afirmado que este termo podia ser utilizado nas ciências humanas. No início, a apropriação indevida foi feita historiador norte-americano Richard Rofstadter e por Herbert Spencer. Inventaram eles o conceito de Darwinismo Social, justificando e explicando a suposta "superioridade" de uma raça humana sobre a outra raça, de um povo sobre outro povo.

Compreende-se que, diante do massacre social gerado pela Revolução industrial e da inconstância capitalista pós-revolução industrial, na competitividade por novos territórios, eles sugeriram que os que estavam pobres eram os menos aptos e os que ficaram mais ricos seriam os mais aptos a sobrevivência, os mais evoluídos. O topo da pirâmide social pertenceria, portanto, aos mais aptos, aos homens superiores. Os países capitalistas iriam usar o darwinismo social como justificativa para a exclusão social e o imperialismo.

Na constução das nações, os povos considerados inferiores, bem como os mestiços eram marginalizados ou condenados à extinção, em nome da evolução da raça branca e superiora. No Brasil, por exemplo, no final do século XIX, através das ideologias eugenistas e positivistas, notadamente sobre a influência de Gobineau, a nascente República exterminou a comunidade de Canudos, tidas como um antro de homens de raça inferior que cosntituiam uma ipeciulho ao desenovlvimento da nação rumo à sua europeização e o seu enbranquecimento.

No século XX, a partir do desenvolvimento das teorias eugênicas e seu aproveitamento por instâncias autoritárias do poder, o processo de "Darwinismo social" iria culminar nos holocaustos, que, sob justificativas absurdas, abatera-se sobre negros, armênios e judeus, e índios. Essas ideias que se transformaram em bio-politicas, com a organização de indústrias da morte, propunham uma nova ideologia de melhoria da raça humana por meio da ciência. O nome ligado a essas ideias está o de Francis J. Galton, associado ao surgimento da genética humana e da eugenia.

Lendo-se estudos como o de Jacques Sémelin (2009) e de André Guerra (2006), entende-se que o racismo já atormenta a humanidade há milhares de anos e ele mostra a sua verdadeira natureza, especialmente, no século XX – a era da violência e dos horrores. É assustador pensar, por exemplo, que a teoria de Darwin influenciou holocaustos e eliminação de tantos povos. Se as causas eram econômicas e geopolíticas, a tudo se justificava, como sendo o da imposição da superioridade de uma raça sobre a outra, considerada como sendo inferior. Diz-se que Hitler era admirador de

Darwin e são muitas as publicações de cientistas que tentam ligar Darwin à justificativa do racismo e mesmo à barbárie do capitalismo e dos mercados globalizados.

É assustador, pensar em todos esses usos políticos, sociológicos e econômicos das teorias científicas, pelos estados, corporações e grupos de interesses. Hoje, não há mais espaço para ingenuidade de pensar a ciência como imune ao "mal" ou às manipulações políticas e econômicas do seu tempo. Mais do que nunca a ciência está a reboque da eficiência capitalista e, portanto, da dominação. As benesses da ciência, no mundo do Grande Mercado, passam a existir como mercadorias, com saberes e técnicas formadas pela junção do trabalho e milhares de pesquisadores, sob controle privado.

**Pesquisa bibliográfica vista como metodologia**

A leitura desenvolvida neste texto é composta por uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994), ao se desenvolver uma proposta de investigação, ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, vamos reconhecendo a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face ao tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho. Nosso exercício de entendimento da questão posta caminha para o universo de significações, motivos, atitudes, crenças aspirações e valores, a partir da análise e interpretação de uma bibliografia previamente selecionada. Por força da problemática estudada, nas obras escolhidas, esta nos encaminha para o universo de significações, motivos, atitudes, crenças aspirações e valores, de um campo transdisciplinar, que representam conjuntos de dados considerados qualitativos. O uso do método qualitativo se justifica por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, o que favorece compreender aspectos subjetivos cujos dados não podem ser colocados em outros métodos devido à complexidade que encerram.

Para Minayo (1992), é no campo da subjetividade e do simbolismo, que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente dos agrupamentos dos fenômenos sob conceitos gerados através de experimentações. Para a autora, a pesquisa de base bibliográfica, leva em consideração tudo aquilo que se faz, a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas.

Segundo Marconi e Lakatos (2007):

> A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias é a que especificamente interessa a este trabalho, trata se de levantamento de algumas das bibliografias mais estudada em forma de livros revistas, publicações avulsas, sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com que já foi escrito sobre determinado assunto, com objetivo de permitir ao cientista poder analisar ou manipular suas informações com outras bibliografias já publicadas. (p. 43)

Em suma, a revisão literária enquanto pesquisa bibliográfica tem por função justificar os objetivos e contribuir para própria pesquisa. Consiste essa pesquisa bibliográfica no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa cientifica. Dessa forma, o pesquisador é colocado em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

**Considerações finais**

Concluímos este ensaio compreendendo e reafirmando a importância de estudos bibliográficos, em especial de natureza histórica, como é aqui o caso. Desde a nossa formação escolar, sabíamos da importância da obra ***A Origem das Espécies (1859),*** de Charles Darwin, para o mundo moderno. Que a teoria de Darwin repercutiu com força, nos mais diversos campos do saber: história, sociologia, antropologia, psicologia e educação. A sua influência se estende até os dias de hoje. Contudo, se não fossem as revelações apresentadas por Adrian Desmond e James Moore, no estudo intitulado, *A Causa Sagrada de Darwin,* guardaríamos, talvez para sempre, a imagem do famoso cientista inglês como sendo de alguém fadado a posições racistas e excludentes de povos e culturas que sofreram as agruras da colonização.

No livro de apoio aqui utilizado, percebemos que a "causa sagrada" de Darwin era a sua crença numa origem comum das espécies e da afirmação do homem de todas as raças, pertencendo a uma mesma espécie, em processo evolutivo. A grande revelação obtida por nós foi saber que Darwin tinha aversão à servidão e à escravidão, negando sempre aqueles que procuravam, através da sua teoria ou por outros meios, reduzir o homem negro ou de qualquer outra raça a uma condição de inferioridade.

Nesse sentido, se a sua teoria livrara o homem da servidão do criacionismo e da submissão à religião, deveria também libertar o homem da ignorância e das novas formas de servidão. Admiravelmente, ter a sua teoria rejeitada, aceita e/ou manipulada não o fez curvar-se, mas, antes, isto deu a ele forças para o bom combate e para a firmação das suas crenças humanitárias mais profundas.

Hoje, deveria ser para todos cada vez mais claro, que a humanidade é uma só e todos os povos, de todas as raças, têm uma mesma origem comum. Nessa compreensão, o Super-Homem de Nietzsche, dominador, violento e sem piedade - imagem já popularizada e por vezes festejada de sua filosofia - não encontra abrigo. Ao invés de sociedades, estados e corporações, altamente competitivas e excludentes, no mundo capitalista ocidental e mesmo nas experiências fracassadas do socialismo real. A ideologia autoritária, que afirma que apenas os mais fortes e os privilegiados

devem sobreviver, é hoje denunciada como uma excrescência do pensamento científico e extensão autoritária dos nazi-fascismos, em seus diferentes matizes.

**Referências**

DARWIN, Charles. ***A Origem das Espécies***. São Paulo: Hemus, 1981.

BURKHARDT, Frederick, EVANS, Samantha e PEARN, Alison (Orgs). ***A Evolução. Cartas Seletas de Charles Darwin 1860-1870.*** São Paulo. Editora UNESP, 2009.

COULD, Sephen Jay. ***Prefácio***. In: BURKHARDT, Frederick, EVANS, Samantha e PEARN, Alison (Orgs). ***A Evolução. Cartas Seletas de Charles Darwin 1860-1870.*** São Paulo. Editora UNESP, 2009.

DESMOND, Adrian e MOORE, James. ***A Causa Sagrada de Darwin.*** Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2009.

GUERRA, André**.** ***Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI***. Cienc. Cult. vol.58 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2006.

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. (2007). ***Técnicas de pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*** (6a ed.). São Paulo: Atlas.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***Pesquisa social: teoria, método e criatividade***. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. ***O desafio do conhecimento:*** *pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: ABDR, 1992.

SÉMELIN, Jacques. ***Purificar e destruir: usos políticos dos massacres e dos genocídios***. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

***Wikipédia*** – Google. https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=charles+darwin Acessado em: 03\12\2015

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PENSANDO A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE AMPLOS PROCESSOS HISTÓRICOS, DÚVIDAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Maíra Maia de Moura

Este artigo trata da Educação como uma área de estudos, que envolve diferentes dimensões temporais e espaciais, protagonismos políticos e sociais, relações internacionais e construção nacional, além de recortes temáticos diversos e infinitas possibilidades de leituras. Por essa razão, começaremos esta discussão teórica com um cotejo de leituras no campo da história da pedagogia, a exemplo de Azevedo (2010), Ribeiro (1995), Nagle (2009) e Cambi (1999), para entendermos o que significa a Escola no projeto moderno de educação e sua presença na educação brasileira. Traremos algumas sugestões de discussão teórica do campo da educação, entrelaçado com a sociologia, história, psicologia, economia e epistemologia. Longe de certezas, fizemos este ensaio de escrita autoral, como espaço de formulação de perguntas e dúvidas, para compreendermos a complexidade do campo da educação em geral e da educação brasileira, em particular, sendo que nossas metas dizem respeito a alguns temas para problematização e reflexão compartilhada.

**Palavras-Chave:** Educação – Pedagogia - História

## Introdução

Essa perspectiva nos foi aberta pelos estudos e debates realizados no transcorrer do primeiro semestre e segundo semestre do nosso curso de doutorado em Educação na UFC, na linha História da Educação Comparada a partir de uma abordagem histórica e sociológica da educação brasileira, inscrita no Seminário de Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação, no segundo semestre de 2015.

Este estudo envolve uma metodologia de base bibliográfica, onde o conhecimento mais aproximado do campo estudado será o fundamento maior para tirar indicações de ordem prática para lidar com os dilemas de pensar a |Educação. Para tanto, foi necessário fazer leituras relacionadas com a área da história, sociologia, educação e da psicologia.

Buscamos conhecer o que nos oferecia a literatura científica ofertada no referido Seminário, nas áreas da sociologia, história, psicologia e educação. Inicialmente, realizamos uma seleção de autores e obras de maior expressividade para subsidiar nosso referencial teórico. São alguns teóricos que contribuem para pensar a Educação, através de amplos processos históricos e desafios contemporâneos, a exemplo de: A Cultura Brasileira (AZEVEDO, 2010), História da Pedagogia (CAMBI, 1999), Educação e Sociedade na Primeira República (NAGLE, 2009) e O Povo Brasileiro - A Formação e o Sentido do Brasil (RIBEIRO, 1995).

A história da educação e da sociedade nos mostra modos de organização do ensino que são mudadas de tempos em tempos. O mundo em que vivemos, na atualidade, está envolto em processos de mudança de natureza econômica e tecnológica, de valores e modo de organização das relações sociais em vários aspectos. Todos eles têm impacto sobre a sociedade e a educação, pois interferem nas estruturas de relacionamento entre gerações, instituições e mentalidades.

**A Cultura Brasileira - Evolução social e política**

Ao ler o livro *A Cultura Brasileira* (2010) de Fernando Azevedo, algo que muito nos chama atenção está ligado ao fator da heterogeneidade na formação da sociedade brasileira, o quadro de origens e da evolução das formas de estrutura social e política que assumiu a sociedade brasileira, desde que começou a constituir-se, no primeiro século, até os dias de hoje.

Azevedo (2010) vai apontando o movimento da nossa formação como civilização. Discorre que, no vasto território descoberto, ocupado primeiramente só em partes, temos na sua faixa litorânea, explorada pela metrópole, povoado por maioria indígena e por minoria branca. Em 1530, com Martim Afonso de Sousa, a colonização segue novos rumos com a doação de 15 capitanias hereditárias, que marcam o período de fixação do homem à terra. Houve aqui uma experiência feudal. A sociedade nascente estava disseminada em pequenos núcleos, esparsos e a grandes distâncias uns dos outros; foi constituída inicialmente de duas raças, a branca e a vermelha (índios). Essa heterogeneidade inicial se complicou com a importação de escravos africanos; então. Dava-se o nascedouro da sociedade brasileira; nos choques das três raças e culturas, em um esforço que pode se dizer quase "instintivo" de sobrevivência.

Ele destaca que os portugueses já haviam atingido um certo grau de civilização, com domínio náutico e militar, religioso e econômico; o capitalismo se achava em fase comercial de exploração de produtos agrícolas, os negros já haviam chegado ao estágio agrícola e os índios permaneciam nos estágios mais primitivos de colheita, da caça e da pesca.

Azevedo (2010) nos leva nessa viagem em seu livro, do nascedouro da formação da sociedade brasileira, nos diz que houve um verdadeiro “caldeamento étnico”, pelo cruzamento em larga escala, primeiramente, entre brancos e indígenas; e, posteriormente, com os negros, sendo então a miscigenação largamente praticada. Como sabemos, miscigenação consiste na mistura\conflito de raças, de povos e de diferentes etnias.

Vemos uma sociedade nascendo em meio a uma profunda miscigenação e que essa sociedade primitiva colonial, estava notavelmente desnivelada, pelas diferenças demográficas; mais tarde, com a independência, o império e a república, vieram as políticas, que encontrava na

distinção de raças um fator novo e um sinal de diferenciação. Vale pontuar que a tese republicana da miscigenação visava, no fundo, apagar os conflitos e guerras havidas entre colonizador e colonizado.

Temos a contribuição de dois estudiosos brasileiros para essa nossa discussão. Gilberto Freire (1900-1987), que se dedicou a ensaios de interpretação do Brasil, do ponto de vista antropológico, sociológico e histórico em sua obra *Casa- Grande & Senzala: Formação da Sociedade Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal* (2003). Ele acreditava que a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que, de outro modo, se teria conservado enorme entre a casa-grande e a senzala. A tese de Freire hoje é muito criticada. Ele teoriza " mistura de raças" de modo a apagar o massacre cultural instalado pelos europeus, em detrimento de povos e culturas nativas e africanas.

O antropólogo, escritor e político brasileiro, Darcy Ribeiro (1922-1997) em sua obra, *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil* (1995) não enxergava a mestiçagem ou essa mistura de diferentes Brasis como sinônimo de "democracia racial". Ele defende que, para existir a democracia racial era preciso, antes, vivermos uma democracia social. Por isso, ele destaca a estratificação de classes que marcou a história do Brasil, com uma grande desigualdade entre as classes ricas e as pobres, a concentração de riqueza na mão de poucos e a desumanização das relações de trabalho.

Como aprendemos no referido Seminário, um povo sem passado, é um povo que não pensa, reflete, problematiza seu presente e muito menos transforma o seu futuro. Compreender nossa história de formação da sociedade e educação brasileira é essencial, para compreensão da alma profunda do " ser brasileiro". Compreensão essa que se torna fundamental para nosso posicionamento político e civil como educadora, como cidadã e integrante dessa sociedade, em cuja dinâmica somos envolvidos, engajados e comprometidos com as questões sociais de nosso País. Podemos listar várias delas, ou começar por falar de algumas, para entendermos a complexidade étnica e política da sociedade brasileira. Tomemos a questão indígena que nos remete ao começo do Brasil e continua a se colocar como algo insolúvel e digno de ser pensado como dilema da nossa educação.

No dia 30 de Dezembro de 2015 no Brasil, um bebê índio do povo *Kaingang,* seu nome era Vitor Pinto, estava no colo da mãe em uma rodoviária em Santa Catarina enquanto um homem chegou perto, afagou o seu rosto e enfiou uma lâmina no seu pescoço, me parece que o ano de 1500 nunca acabou, o mais triste é que o Brasil não parou para chorar a sua morte, sua morte nem sequer

virou destaque na imprensa nacional. Um crime de tamanha barbárie, brutal e terrível. É a criança que é assassinada, é o índio que é assassinado, é nossa herança primitiva mais saudável que é assassinada. Vivemos hoje no Brasil uma verdadeira barbárie em relação aos índios e a proteção de suas terras, os interesses do agronegócio matam, mentem, denigrem, assassinam de forma vil os indígenas. Desde 1500, esse massacre ocorre. A barbárie continua, me parece que enquanto houver um índio vivo, não haverá paz. Temos a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) extremamente fragilizada, que deveria protegê-los. O que fazer? Para onde estamos caminhando? De que forma, nós educadoras, podemos contribuir para um diálogo lúcido sobre essas questões?

O legado dos índios é justamente o retorno ao primitivo ancestral de que tanto precisamos reencontrar em nossa psique profunda, para que nós enquanto indivíduo, povo, nação, mundo, não adoeçamos mais e, consequentemente, o mundo fique completamente adoecido.

**A Educação e a Sociedade na Primeira República**

É de extrema importância compreender a formação do Brasil e como se deu a organização da sua Educação. Saber que fomos um povo desde as nossas bases, formado de modo desigual. Segundo Nagle (2009) tínhamos "dois Brasis", com dois sistemas uma civilização: uma civilização agrária comercial e outra civilização urbano- industrial; segundo ele, é num quadro de transformações (fins do Império) que é importante se pensar a educação, a escolarização da Primeira República.

Tinha-se a crença, nessa época, de que com mais instituições escolares, seria possível incorporar grandes camadas da população no caminho do progresso nacional, e colocar o Brasil em meio as grandes nações do mundo, era uma crença em reformar a sociedade pela reforma do homem, então estamos falando de uma época em que se tinha um grande otimismo e entusiasmo pela educação, falamos aqui de um "espírito republicano" formado de um embate ideológico dos fins do Império. A escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira. Só na década final da Primeira República se dá o aparecimento do técnico em educação, como uma nova categoria profissional.

Estamos falando de um tempo em que a população brasileira era excluída da escola, sendo em grande parte analfabeta. Vemos, então, porque, em 1920, se levanta a bandeira de luta contra o analfabetismo. Pensava-se que a educação popular era a pedra angular de toda organização social; a alfabetização passa a ser o primeiro passo necessário a educação primária, tendo aqui um importante valor civilizatório a transmissão do ABC, essa educação era mais uma etapa de formação do que de instrução.(Nagle,2009).

Nesse mesmo tempo histórico, começa-se a preocupação com a educação profissional. Educar para produzir, surgindo um esforço para difundir e repesar a escolarização técnico-profissional. Temos aqui uma visão sobre a educação que diz: a educação é o instrumento que aciona a riqueza de um país. Claro que havia interesses outros em relação à divisão de classes, como diz a visão marxista, pois profissionalizar a escola primária e disseminar o ensino técnico-profissional significa restringir as possibilidades de uma educação mais formadora, no sentido humanista; ou seja, indica que se quer aumentar as distâncias entre os quadros de formação da "elite" e os de formação do "povo".

Por que é importante saber sobre a educação na Primeira República? Para responder essa pergunta farei uma metáfora com o arquétipo de Cronos, visto como arquétipo do tempo, que representa a passagem do tempo, a velhice e as tradições. Nele encontramos a limitação da vida mortal.

Esse arquétipo nos diz que devemos aceitar nossa condição mortal. Aceitar a maturidade nos traz sabedoria. Somente assim podemos parar de fantasiar que virá alguém como num passe de mágica transformar a nossa vida em um aconchego eterno. E então, passamos a assumir a responsabilidade dos nossos atos e escolhas. A maturidade do espírito faz com que diminuamos as projeções.

Daí a importância como educadora, como cidadã, de compreender a história da educação, sabendo do passado, posso refletir minha prática no presente e transformar o meu futuro.

Aceitando-me como mortal, compreendendo a passagem do tempo, as construções históricas no que concerne à educação, às tradições, trazendo então sabedoria em minha vida e atuação como educadora que sou. Desconstruindo o pensamento mágico de que tudo vai se resolver por um passe de mágica, mas pelo contrário, num embate, numa luta ideológica, que tem alguma chance que tem algum saber. Assumindo assim responsabilidade com os meus atos, meus discursos, minhas escolhas e meu comprometimento com a sociedade na qual estou inserida.

Olhar o passado nos dá essa sabedoria. A história da educação brasileira nos mostra os projetos, as bandeiras, as ideologias e lutas de gerações que nos antecederam para construir uma nação que entende a escola como meio de progresso econômico e social. A nossa história educacional contém também modelos de escola e pedagogia herdados do processo colonial europeu, sobretudo aqueles que foram cunhados no século XIX, quando foram adotados como únicos e universais, mas sendo portadores de muitas dificuldades e conflitos.

**Compreendendo a História da Pedagogia com foco na Contemporaneidade**

Na obra, História da Pedagogia, de Franco Cambi (1999), o autor nos conta esta história, recortada em quatro partes, sendo a primeira focada no Mundo Antigo; a segunda parte, na Época Medieval; a terceira, na Época Moderna e a quarta parte, na Época Contemporânea. Feita essa periodização clássica da história ocidental, Cambi nos faz compreender que a Educação deve ser vista como *práxis, ethos e episteme*. Isto sabendo que a *práxis* vem com a experiência, saber do senso comum, com as tradições; o *ethos* resulta de uma dimensão ética do fazer educativo, de uma consciência moral. Falamos aqui de um modelo de ser pessoa; com a *episteme* do educar compreendemos a epistemologia educativa, nascendo da consciência crítica desse fazer, falamos aqui de uma filosofia e sociologia da Educação.

Compreende, nesse sentido, a educação, não como uma questão moral, mas como uma questão de práxis, de ethos e de episteme. Tomando esses conceitos como base de reflexão sobre a nossa realidade brasileira, temos que, no bojo da episteme da educação brasileira sabemos ser ela, marcadamente, europeia. Posto isto, nos perguntamos: Como viver a educação dita brasileira, se ela é europeia? A Europa difundiu um modelo de educação, ao longo dos séculos de colonização, que diz como tratar a criança, dita o currículo, o que ensinar, sobretudo, oferece um modelo de escola que julga ter validade universal.

Diante dessa problemática e desse saber acumulado e herdado, surgem algumas indagações importantes para nós educadoras e investigadoras em Educação: É possível romper com o modelo de Educação europeu? Nós educadores, conseguimos fazer isso? É possível pensar uma educação brasileira? É possível pensar a Educação fora da história e da política? Quem pensa a Educação? Quem diz o que é válido? De onde vem as suas regras? Quem dá as regras do jogo?

Importante se faz ressaltar que, no século XIX, chamado por Cambi (1999) de "o século da pedagogia", é quando toda a pedagogia até então vigente vai se modificando, sendo atravessada pelo conflito tão bem elucidado por Marx, ao analisar a estrutura social do capitalismo (Proletário X Capitalista), sendo esta uma questão antes econômica do que não moral. Percebe-se nesse recorte temporal da história da Europa, que a escola é um traço da modernidade, posto que até 200 anos atrás, não existiam escolas, como as que temos hoje; e que, até meados do século XIX, não se mandava as crianças para escola, de forma obrigatória e em massa.

Por isso, importante se faz refletir sobre o sentido da escola, sob o domínio da burguesia. Aqui cabe fazer várias perguntas. O que era a educação infantil nesse tempo? Ela era a mesma para proletários e burgueses? Começava na infância e ia até a adolescência? Quem poderia chegar ao

nível secundário? Nesse ponto a educação divide alunos em dois grupos: alguns vão para o ensino superior, como profissionais liberais ou gerentes, alguns deles irão cuidar das empresas (os burgueses); outros vão para a fábrica ou roçado; uns realizarão trabalho intelectual, outros vão ser trabalhadores braçais (proletário).

Vemos aqui a escola como instituição principal da modernidade. Compreendemos que o Estado Moderno só pode existir com a escola, sendo esta uma instituição que forma mentalidades, pensamentos, modos de ser social. Assim, não existe processo social mais moderno do que a escola. Resumidamente, a escola é por onde passa todo projeto de sociedade moderna (CAMBI, 1999). Este autor evidencia a íntima ligação da educação escolar com o capitalismo moderno, pois o mesmo cria essa necessidade de organizar e massificar a educação para se aceitar viver numa sociedade de classes. Vemos claramente que a burguesia no século XIX tinha medo da maioria, precisava controlar as populações; por isso era preciso educar. Desse modo, o que domina, ensina a dominar e explorar; e o que é dominado ensina a ser submisso e obedecer.

Porém, se a educação sob o capitalismo faz nascer a racionalidade do controle, gera por outro lado a sua crítica. Para Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), a educação para a classe proletária deve levar à tomada de consciência dessa condição de exploração, para poder romper com essa condição e fazer a revolução. Marx acredita que o homem (des)alienado pode lutar pela reconquista da liberdade e abrir caminho para revolução. Diante dessa dicotomia, como educar o conjunto da sociedade, se esta vive um conflito permanente de classes?

Em face desses conflitos da educação na modernidade, em linhas muito gerais, vemos até hoje a divisão de educadores em dois grupos distintos. Uns serão a favor do projeto de domínio da vontade da burguesia e outros educadores, em prol da educação emancipatória do proletariado. Examinando a sua história moderna, percebemos a escola como instituição principal, organizada sob inspiração positivista, estando entre as suas funções: ensinar o que está posto pela ideologia e ciência dominante, trazendo uma perspectiva profissional para produzir, segundo as ideologias de progresso constante e uma ordem, reguladora de direitos e deveres, onde os estudantes têm que obedecer e aprendem um modelo de ser social, que lhe dá as bases desde a primeira infância para se dizer o que é normal, o que é patológico, as leis e a moral. Dessa forma, a criança desde muito cedo vai se acostumando, vai naturalizando. De outro lado, temos uma educação minoritária de ideais socialistas, que dizem não estar de acordo com o estabelecido e propõem a revolução.

**Reflexão sobre a formação republicana do Brasil e a sua relação com a história da pedagogia**

Nessa profícua reflexão sobre os dilemas da educação no século XIX, entendemos com a ajuda da leitura de Cambi como nascem os ideais de uma Educação libertadora; ou seja, como uma proposta para nos tornarmos seres mais autônomos e educadores mais comprometidos com as causas sociais. Sendo a "educação libertadora" uma educação que estimula a capacidade criativa do indivíduo para se tornar autônomo e criativo, ela abre caminho para pensarmos, inclusive, uma educação pela arte. Mas claro que nada se dá sem conflitos, então problematizamos: Que interesses a sociedade capitalista tem em desenvolver pessoas autônomas e criativas? Nesse sentido, nós somos educados para repetir fórmulas, não para criar. Somos educados para obedecer e não para refletir com capacidade crítica.

É importante desenvolvermos uma consciência sistêmica sobre o assunto, dado que a educação em sua episteme tem história internacional, fluxos de constituição política e econômica europeu. Estamos tratando, portanto, de um complexo europeu de hegemonia mundial. Sendo esses esclarecimentos importantes do ponto de vista de uma retaguarda histórica para se pensar o presente da educação, do ensinar e aprender.

Ressaltemos a importância das dinâmicas pedagógicas, as dinâmicas das teorias, a dinâmica das ciências, dos fluxos para refletirmos a episteme do ato educacional; para nos posicionarmos como educadoras, sabendo que o mundo é conflituoso e por isso requer de nós essa capacidade crítica compreensiva e consciência política e epistêmica da situação social da educação como ação política.

Para pensar a Educação brasileira, entendemos ser de extrema valia partir dessa questão da estrutura colonialista e capitalista, burguesa e estrangeira da nossa formação social. Vale retomar aqui na possível contribuição do antropólogo e educador brasileiro Darcy Ribeiro (1922 - 1997), em sua mais famosa obra acima citada, onde ele aborda a história de formação do povo brasileiro, tratando das suas matrizes culturais e dos mecanismos de sua formação étnica e cultural. O autor nos aponta não ser possível pensar uma política séria para o nosso Brasil-Nação, se estas políticas públicas não estiverem alicerçadas na compreensão da alma ou constituição cultural do que somos como sociedade nacional, fundada sob um processo colonial, escravocrata e destruidor de culturas dos povos nativos.

**Considerações finais**

Foi-nos possível pensar a educação, a partir dos recortes citados acima oferecendo-nos sugestões de outras discussões teóricas do campo entrelaçado da sociologia, história, psicologia, da

economia, e da epistemologia para compreendermos a complexidade do fenômeno educacional moderno. Então, nossa meta no que diz respeito a este artigo como temas para reflexão e problematização, para pensarmos o significado da educação brasileira, foi cumprido.

O mundo em que vivemos está envolto em processos de mudança de natureza econômica e tecnológica, de valores e modo de organização das relações sociais em vários aspectos. Todos eles têm impacto sobre a sociedade e a educação. Mexem com estruturas de relacionamento entre gerações, instituições e mentalidades. Vale trazer, então, mais algumas indagações.

O que é educar hoje, quando a autoridade da escola e da família está sendo questionada? Quando os computadores e as redes sociais da internet concorrem com saberes, antes veiculados por gerações mais velhas, livros e professores? Diante de tudo isso, também o Estado capitalista e republicano e seu aparato de controle social e policial, e a própria estrutura política da sociedade já se mostra fragilizada e incapaz de garantir a tão prometida ordem social e o progresso que aparece como lema e símbolo de nossa nação?

Os problemas enfrentados parecem escapar da esfera nacional? O que quer dizer da globalização e internacionalização da economia e da politica, quando o governo brasileiro não consegue resolver os inúmeros problemas da nossa sociedade? Sem querer respondê-las isoladamente, deixamos aqui nossas inquietantes reflexões, com o intuito de partilha e caminho aberto para a realização de estudos posteriores, sabendo que, ao lado da economia capitalista, a educação é a chave para entendermos a organização das sociedades pautadas pelo ideal de modernidade. .

**Referências**

AZEVEDO. Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 7ed. São Paulo: Edusp. 2010

BRUM, Elaine. **1500, o ano que não terminou.** Artigo pulicado no jornal El País, em 04\01\26016.http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.htm Acessado em: 05\01\2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo, UNESP, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade Na Primeira República.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Palestra de Maria Juraci Maia Cavalcante. História da Pedagogia. Fortaleza, Seminário de Educação Brasileira/UFC, fevereiro de 2016.

RIBEIRO, DARCY. **O Povo Brasileiro: a f**ormação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

# EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE INTELECTUAL: TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO JORNALÍSTICA DE COELHO SAMPAIO SOBRE O EDUCAR NO CEARÁ DOS ANOS 1940.

*Manuelle Araújo da Silva*[193]

**Resumo:**

O presente trabalhotem por objetivo principal estabelecer reflexões acerca dos conceitos de intelectual mediador e de intelectual criador, como forma de buscar aprofundar o uso do conceito de intelectual na investigação por mim desenvolvida. Tal intento é relevante, pois apresente pesquisa sobre Ensino e Educação no Ceará dos anos 1940, é desenvolvida a partir dos escritos de um sujeito - colunista, professor e formado em Economia - e dos seus dizeres sobre educação, instrução e ensino, no jornal *Gazeta de Notícias*. E isso implica compreender que reflexões sobre a sua trajetória fazem-se importantes para o exercício interpretativo da sua forma de pensar a Educação de seu período. Como aspectos conclusivos, tem-se que os conceitos são aplicáveis, mas com alguns cuidados metodológicos.

**Palavras-chave:** Intelectual mediador, intelectual criador, educação e imprensa.

O presente trabalhotem por objetivo estabelecer reflexões em forma de entrecruzamentos entre a pesquisa por mim desenvolvida e os usos e distanciamentos entre os conceitos de intelectual mediador e de intelectual criador. Tais conceitos são refletidossobretudo a partir dedois textos que constam na seção bibliografia. Quais sejam: o capítulo intitulado de *Os Intelectuais*, de Jean-François Sirinelli[194] e o capítulo chamado *A biblioteca de Viriato Corrêa: incursões sobre a leitura e a escrita de um intelectual brasileiro*[195], cuja autoria é de Ângela de Castro Gomes.

É importante a compreensão de que a pesquisa por mim empreendida centra-se na análise da Educação no Ceará dos anos 1940, a partir da trajetória de um sujeito: colunista, professor e formado em Economia e dos seus dizeres sobre educação, instrução e ensino, no jornal *Gazeta de Notícias*. Como único autor da coluna *Ensino e Educação* no referido jornal durante seis anos (1944-1950), Antônio Coelho Sampaio portara uma voz marcada por nuances de legitimações e aspectos colocados à prova.

---

[193] Graduada em História (UFC). Mestranda em História Social do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa História e Documento: Reflexões sobre Fontes Históricas – GEPHD, do diretório de grupos do CNPq. Email: manuelle.araujosilva@yahoo.com.br.

[194] SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMÓND, René. (org.) Por uma história política. 2. Ed. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

[195] GOMES, A. de C. A biblioteca de Viriato Corrêa: incursões sobre a leitura e a escrita de um intelectual brasileiro. In: DUTRA, E. de F. (Org) O Brasil em Dois Tempos: historia, pensamento social e tempo presente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo primeiro colocar em teste tanto a categoria de intelectual, a partir da trajetória de Coelho Sampaio, como também as categorias de intelectual criador e mediador, apontadas por Jean Sirinelli e utilizadas por Ângela de Castro, em textos já referenciados.

Sirinelli, em seu escrito, discute as possibilidades em se pensar a figura do intelectual a partir do renascimento da história política, ou o que seria uma nova história política, unindo interseções entre história política, social e cultural. Esse texto também é relevante, por refletir sobre a historicidade da área do estudo histórico dos intelectuais, que, sobretudo nos anos 1960 e 1970 apresentava contornos de renegação no meio histórico. A história intelectual sofreu preconceitos, sobretudo quando a história serial e um maior interesse sobre as massas populares estavam muito acentuados. Ou seja, a história intelectual, por tratar de indivíduos ou de grupos reduzidos, além de se debruçar sobre a elite, foi considerado, nos termos do autor, um sub-objeto da história. No entanto, o autor ressalta o lugar autônomo e a característica de estar sempre em construção, nunca hermética, da história dos intelectuais, mais notado um reconhecimento pelos pares a partir da segunda metade da década de 1970. Veja-se um trecho elucidador:

> "Com frequência, se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os "mediadores"[196] culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou "mediadores" em potencial, e ainda outras categorias de "receptores" da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta."[197]

O trecho supracitado de Sirinellié basilar, pois indica que o conceito de intelectual não é algo hermético, que poderia ser findado em uma concepção única. Sendo melhor pensado como polissêmico, esse conceito precisa ser colocado em teste, de acordo com os contextos examinados pelo pesquisador.

No caso de Coelho Sampaio, algo fundamental para compreender o seu papel de intelectual com atuação na imprensa, é buscar situar o que poderia significar o jornal nos anos 1940 no Ceará, embora isso deva ser sempre pensado em relação com o seu papel de professor e diretor/fundador de um estabelecimento de ensino privado. No entanto, a sua atuação impressa se

[196] As aspas são do autor.
[197] SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMÓND, René. (org.) Por uma história política. 2. Ed. Rio de Janeiro, FGV, 2010. (Pág. 242).

configura como questão relevante, principalmente se formos ponderar as distinções e aproximações entre as categorias de intelectual criador e intelectual mediador. Esses dois conceitos foram indicados por Sirinelli e também são magistralmente discutidos por Ângela de Castro Gomes, a partir do seu objeto de estudo: as leituras e a escrita de Viriato Corrêa. Intelectual esse que também manteve uma coluna em um jornal de grande circulação, chamada Gaveta de Sapateiro – Jornal do Brasil – por quatro anos: de 1931 a 1935, somando um total de 532 crônicas.

Ângela de Castro identifica Viriato Corrêa como sendo um intelectual mediador, principalmente pelo seu propósito de facilitar o entendimento de conteúdos academicistas sobre História, para um público mais amplo do que o das academias. Para tal propósito, Viriato elegeu a sua coluna como um grande instrumento para a realização desse empreendimento. O que pode ser considerado como um dos principais cuidados metodológicos da autora no texto em questão, é que Ângela de Castro toma um cuidado imenso para afirmar e firmar que o intelectual mediador não é hierarquicamente menor do que o intelectual criador e que essas categorias não são tão desprendidas assim. É preciso compreender que o mediador também tem instâncias de criação, pois ele resignifica conteúdos em circulação e vice versa.Sirinelli também se preocupa com isso, ao afirmar que os conceitos não são herméticos e que por isso não podem ter definições prontas. No caso de Coelho Sampaio, também corroboramos com essas precauções metodológicas expostas. Acredita-se que vários aspectos colaboram para afirmarmos que Sampaio se enquadra em muitos aspectos na categoria de intelectual mediador. Além do fato da sua escrita também ser em molde colunar, existem outros indicativos que podem afiná-lo com o conceito de intelectual mediador que serão analisados no interior do presente texto.

Acredita-se que para compreender a atuação impressa de Coelho Sampaio ou, dito de melhor modo, o que poderia significar ter uma coluna fixa em um jornal de grande circulação como era a *Gazeta de Notícias* no Ceará dos anos 1940, seja preciso uma reflexão sobre o lugar do jornal nesse período e nesse recorte espacial. Para tanto, veja-se o que afirma o memorialista Marciano Lopes, acerca dos vários jornais que circulavam na capital nesse período:

> "Quando a família está à mesa, tomando o café, passam os meninos "gazeteiros" gritando "Gazeta, Unitário, Estado!". Conduzem os matutinos em capas improvisadas dos "flãs", espécie de forma onde os jornais foram moldados. São feitas de um papelão especial, duro, que dão dificuldade de dobrar. (...) [Lá pelas três horas] E passam, novamente, os "gazeteiros", gritando os vespertinos: "Correi Pô!". Confesso que durante muito tempo, aquele "Correi Pô" me intrigou. Que diabo seria? "correi pô". Dentro daqueles papelões dobrados... Só muito depois descobrí que se tratava dos jornais da tarde "Correio e Povo", melhor explicando: "Correio do Ceará" e "O Povo", os dois jornais de maior circulação que

> rodavam na parte da tarde. Alguns meninos apregoam, também, "O Democrata", que tem pouca aceitação porque é um jornal comunista."[198]

O trecho acima, cujo trecho remete ao livro memorialístico de Marciano Lopes (1935-2015), intitulado *Royal Briar: A Fortaleza nos Anos 1940*; aponta para o aspecto da presença dos jornais nos três turnos do dia, no cotidiano fortalezense nesse período. O primeiro jornal rememorado por Marciano Lopes, que na fala do gazeteiro é mencionado por seu nome corriqueiro, *Gazeta*; trata-se da *Gazeta de Notícias*, um dos mais populares jornais da capital. Esse matutino foi fundado por Antonio Drummond e tinha como slogan ser um *Diário Matutino Independente*. Como poucos à época, não era um jornal integrante dos *Diários Associados*, rede nacional criada por Assis Chateaubriand.

A coluna*Ensino e Educação*, assinada pelo Professor Coelho Sampaio, publicada na *Gazeta* entre 1944 e 1950, somou em seus seis anos de circulação mais de 87 cartas.Isto é, colunas que antes de se tornarem públicas, se situavam na lógica dos trâmites epistolares, pois eram enviadas, por meio de cartas, à Redação do periódico.[199]A título de exemplificação, ao final de cada artigo do Prof. Sampaio, consta a cidade onde as cartas foram redigidas, Fortaleza, seguido de uma data sempre precedente ao dia da publicação. Há também, nos escritos dessa seção, amiúde, notas que buscam corrigir erros de transcrição da coluna publicada mais recentemente.

Assim, é importante explicitar que não são cartas na feição de confissões da intimidade, pois o mote principal dos assuntos era sempre ligado à Educação, Instrução e ao Ensino, ou seja, assuntos públicos. Também são estabelecidas conexões entre o íntimo e o público, na medida em que, sua escrita em primeira pessoa busca, como estratégia discursiva, estabelecer uma relação de proximidade com o leitor, ao mesmo tempo em que magnetiza para si a responsabilidade de sua fala no jornal *Gazeta de Notícias*[200]. Seu propósito era de ser semanal, mas, variava a periodicidade, tornando-a irregular por alguns anos.

---

[198] LOPES, Marciano. *Royal Briar: a Fortaleza dos anos 40*. 4 ed. Fortaleza: ABC, Coleção Nostalgia, 1996. p. 187 e 189.

[199] A título de exemplificação, ao final de cada artigo do Prof. Sampaio, consta a cidade onde as cartas foram redigidas, Fortaleza, seguido de uma data sempre precedente ao dia da publicação. Há também nas colunas seguintes, amiúde, notas que buscam corrigir erros de transcrição.

[200] O jornal diário *Gazeta de Notícias* manteve seu *slogan* de ser *O Matutino Independente do Ceará* durante toda a delimitação temporal desta pesquisa, buscando afastar-se do caráter político-partidário. O slogan pode dizer muito sobre como um jornal intenta se auto-representar para a sociedade. Ademais, essa representação de si mesmo também deve ser problematizada, na medida em que esse periódico publica eminentemente editoriais moralistas que buscavam promover a brasilidade, a ordem, o civismo, a religião cristã nos indivíduos. Isto é, embora ele não tenha se declarado como um *Diário de orientação católica*, como fez *O Nordeste* no mesmo período, subsidiado pela Arquidiocese de Fortaleza; o seu posicionamento deve ser compreendido nas sutilezas do não dito.

Entretanto, a existência de um espaço fixo, com um mesmo autor, destinado a discutir a temática educacional, em um jornal de grande circulação, como foi o matutino *Gazeta de Notícias*, no Ceará dos anos 1940, é fato nada desprezível. Isto é, isso significou a possibilidade de um espaço específico para discutir as mais variadas sub-temáticas dentro do tema maior, qual seja, o da temática instrutiva e educativa. Afora isso, existem, concomitante à coluna *Ensino e Educação*, outros escritos jornalísticos esporádicos, de variados autores, que escreveram sobre assuntos análogos.

Desse modo, é relevante o seguinte questionamento: o que poderia significar, no período estudado, manter uma coluna semanal em um jornal de grande circulação? Tendo em vista que os jornais são artefatos culturais que, apesar de possuírem linhas editoriais, não deixam de priorizar o interesse do público leitor, de forma a fomentar sua vendagem, veja-se o seguinte anúncio:"O Sr. Abdias Lima dará aos leitores, através de jornal ou revista, lições práticas de português. O jornal que aceitar a coluna do estudioso dos problemas de nossa lingua, de certo verá aumentar, por centenas, o número de seus leitores e assinantes."[201]O trecho acima citado foi retirado do jornal *Gazeta de Notícias* em momento contemporâneo à coluna de Antonio Coelho Sampaio. Anuncia-se a disponibilidade de um especialista no assunto gramatical a ser tratado em moldes colunares, julgando como correlato a isso o aumento dos seus assinantes em função do interesse dos leitores sobre o assunto. Compreende-se que esse anúncio pode ser indício para uma das possibilidades de resposta ao porquê da colaboração do Prof. Sampaio ter possuído extensa duração.

Vejam-se outras colunas do mesmo jornal: *Odontologia e Saúde*[202], *Lições de Civismo*[203], *Em Torno da Crise*[204] e *Educação: O Problema Vital para a Paz*[205]. Problemas odontológicos, crise, paz, educação: ambos parecem despertar interesse contínuo nas pessoas, por afetarem – ainda que uns mais e outros menos – seus cotidianos. Será a colaboração de Coelho Sampaio, sobre Educação, um artifício de atração do leitor ao jornal *Gazeta de Notícias*? Como se processou a abordagem da questão educativa nos seus escritos na década de 1940?

---

[201] Lições Práticas de Português. Jornal *Gazeta de Notícias*. Fortaleza, p. 5, 02 abr.1947.

[202]Assinadas pelo Prof. Paulo Firmeza, aliava as instruções práticas da educação sanitária ao incentivo ao patriotismo e aos princípios da moral cristã.

[203]A autoria desta seção é de Pereira e Silva. Até pelo seu título, nota-se que o objetivo é *ensinar* aos seus leitores, definições de símbolos e conceitos cívicos, bem como as datas e os vultos da História do Brasil, sob o viés factual e político. São artigos que buscavam despertar uma *consciência cívica* – que também foi título de um editorial da Gazeta de Notícias – nos cidadãos brasileiros, incitando o amor à Pátria.

[204]Seção que objetivava expor a origem dos problemas sociais do período, assinadas por Heitor Cavalcanti, no jornal Gazeta de Notícias. Eventualmente falava-se sobre assuntos do setor educacional.

[205] Coluna publicada a partir do fim de 1944, discutindo mundialmente as relações entre Educação e Segunda Guerra no jornal Gazeta de Notícias.

Essa problematização coaduna com as questões antes levantadas, acerca das legitimações envoltas na colaboração de Coelho Sampaio em uma coluna fixa semanal por seis anos. Tendo em vista que, ao longo dos anos de publicação da coluna, a mesma foi se tornando um lugar social para o autor, têm-se o outro questionamento motriz desse trabalho: de que maneira o Prof. Coelho Sampaio utilizou o espaço fixo na coluna *Ensino e Educação*, em um jornal de grande circulação, como meio para agregar pessoas em torno de causas relacionadas ao tema educacional e mesmo a temas que não se conectavam diretamente com o assunto Ensino e Educação?

Entender os artigos do professor Sampaio significa buscar compreender suas escolhas. Cada nuance de sua escrita deve ser entendida como escolha, que, enquanto tal, exigem seleções e exclusões. Da sua forma de escrita aos conteúdos da coluna e dos conteúdos à sua forma, estão presentes características que não são naturais. Tudo isso se conecta com a seguinte questão: afinal, quem era o autor das missivas públicas sobre Educação que circularam na cidade de Fortaleza durante seis anos no jornal *Gazeta de Notícias*?

Em janeiro de 1944, mês de estreia da coluna *Ensino e Educação*, o tom catedrático de seus escritos camuflava o jovem professor de 23 anos, estudante do curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará – período anterior à criação da Universidade Federal do Ceará e fundador do Instituto Escolar São Raimundo, que também dirigira até 1954, ano em que emigrou para a cidade de Vitória, no Espírito Santo, conforme descreve o exercício autobiográfico de Coelho Sampaio intitulado *Nos Caminhos do Destino*.[206] Trata-se de um livro diminuto, com pouco mais de 30 páginas, quase em formato de livreto. Logo nas primeiras páginas, há informações sobre a sua confecção e circulação: "O presente livrinho será distribuído, gratuitamente, em comemoração ao natalício do Autor, que completa 84 anos de idade com 25 obras editadas". Ou seja, a autobiografia do Prof. Coelho Sampaio foi confeccionada por iniciativa própria, sem o apoio de editora e houve, também por parte do autor, esforço de circulação do livro com a sua história de vida. Entretanto, apesar de tamanha simplicidade da publicação, o livro está cadastrado na fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

Outro aspecto que pode afiná-lo com o conceito de intelectual mediador, além de popularizar obras acadêmicas em suas colunas de jornal, foi o ato de traduzir trechos de uma revista em língua estrangeira na coluna *Ensino e Educação*[207]. Ou seja, a par das mediações de textos acadêmicos que constam como característica da escrita colunar do professor, é possível ressaltar

[206] Livro consultado na Fundação Biblioteca Nacional.
[207] SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMÓND, René. (org.) Por uma história política. 2. Ed. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

que o mesmo também traduzia publicações em língua estrangeira e fazia esse conteúdo circular no jornal.

Ainda sobre o tema das legitimações que permitiram a sustentação de Coelho Sampaio como único autor de uma coluna que circulou por 6 anos, ressalta-se que um dos elementos de trajetória social no qual o autor conseguiu alcançar mais destaque no meio cearense de seu tempo foi quando o mesmo foi eleito para ser presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE), sendo líder estudantil no IV Congresso Estadual dos Estudantes, em 1946. A UEE foi um movimento estudantil composto por estudantes do ensino superior[208].

Na trajetória de Coelho Sampaio, este foi um momento de destaque e liderança. As edições dos *Congressos Estaduais dos Estudantes do Ceará* eram amplamente noticiadas pelos jornais cearenses. Em sua quarta edição, na qual Coelho Sampaio foi presidente, não foi diferente. Existiram matérias desde a conferência de abertura, até as solenidades de encerramento. Essas reuniões tinham impacto na sociedade cearense, pois conseguia reunir a presença de autoridades do governo e da administração da cidade, ou seus representantes: pode-se chegar à conclusão de que esse Congresso não era de pequeno porte. Além das autoridades políticas, nota-se também a presença de militares em clima de cordialidade com os estudantes.[209]

O uso dessa visibilidade social, desse espaço colunar fixo, por Coelho Sampaio se processou de variadas formas. Inicialmente abordar-se-á aqui, a movimentação de iniciativas para a criação de duas instituições associativas através do espaço da coluna *Ensino e Educação*. Quais sejam: a Associação Cearense de Estudos Pedagógicos (ACEP) e o pretenso Instituto de Pesquisas Econômicas. No que concerne a esse último, deve-se ressaltar que existiram, na coluna, muitas investidas no assunto da economia como ciência. Isso ocorria em virtude da sua formação na Faculdade de Ciências Econômicas, que, conforme ele mesmo denunciava, tratava-se de uma área do conhecimento acadêmico - ciência econômica - e uma profissão - economista - pouco conhecidos pela população cearense. No entanto, deve-se ressaltar a relevância em se analisar o

[208] Conforme Braulio Ramalho, a data de fundação da UEE é considerada por 13/12/1942, pouco depois da ocasião em que Raimundo Ivan, credenciado como delegado da UNE, convocou um Congresso Estadual de Estudantes. Essa assembleia foi presidida pelo renomado Antônio Girão Barroso, na Escola Normal Justiniano de Serpa, em 27/11/1942. Cf. RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. Foi assim! O Movimento Estudantil no Ceará (1928 - 1968). Rio - São Paulo - Fortaleza: ABC Editora, 2002.

[209] Acerca do ano anterior ao que ocorreu a IV edição do *Congresso Estadual dos Estudantes*, ou seja, 1943, houve a primeira semana universitária anti-fascista no Theatro José de Alencar, dois meses após a fundação da UEE, e foi encerrada com um comício anti-nazista na Praça do Ferreira. Antônio Girão Barroso, acerca da UEE, afirmou: "Não tinha partido de maneira ortodoxa. Não tinha ligações com o PCB, com o PSB ou com o PTB. Mas, levava em conta os interesses do país e da população brasileira. Notadamente, no nosso caso, da população cearense, tendo em vista as reivindicações populares.". Cf. Cf. RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. Foi assim! O Movimento Estudantil no Ceará (1928 - 1968). Rio - São Paulo - Fortaleza: ABC Editora, 2002, p. 79.

processo de tentativa de criação de um espaço associativo por Coelho Sampaio, atinente a um assunto que não é diretamente ligado à educação. Além dessa tentativa indicar que o autor tinha ciência do potencial valor agregativo que a imprensa portava, isso indica também, que é preciso observar cuidadosamente a sugestão de associação por ele feita, que se concretiza.

A fala dos intelectuais quase se configura como um "canto de sereia". As incongruências precisam ser notadas em seus detalhes, pois geralmente esses discursos são feitos pautados pela intenção das continuidades.

Nos anos 1940, a maioria das notas saídas sobre o Professor Coelho Sampaio na *Gazeta de Notícias* foram laudatórias. Nesse jornal, em ocasião do seu aniversário, em 02 de março, era costume ser publicado um texto laudatório acompanhado de foto do professor em trajes de colação de grau, como era comum se suceder com outras personalidades, especialmente os colaboradores do jornal e os concludentes de cursos acadêmicos. Entretanto, nem sempre as representações tecidas sobre a figura do professor Sampaio foram positivas.

No fim do ano de 1945, Coelho Sampaio inicia uma campanha em prol de crianças carentes, chamando atenção para as más condições que as mesmas estariam, no que concerne ao problema do analfabetismo, má alimentação, assistência sanitária precária. Em contrapartida, elogia algumas iniciativas preocupadas com o combate a essa situação de precariedade e opta por iniciar elogiando instituições e iniciativas a nível citadino, a maioria delas, iniciativas ligadas à prefeitura ou ao governo. Em seguida, em contraste com essas ações, o autor chama a atenção para o bairro no qual escolheu para fundar sua escola, o Instituto São Raimundo, bairro em que também residia à época:

> "Entretanto, em alguns bairros da Capital, ainda não se organizaram sociedades com essa altruistica finalidade. Entre estes apresenta-se o populoso bairro de Porangabussu'. Embora esteja, auxiliado por alguns moradores de evidencia do local, empenhado em fundar ali, a Associação de Assistencia á Criança Pobre de Porangabussu", até o presente momento não foi possível realizar essa minha iniciativa. De modo que as crianças pobres daquele bairro, estãoquasi certamente, sem o "presente de Natal" no corrente ano, como em todos os anteriores... Penalizado pela triste situação daquelas criancinhas pobres do meu bairro, e na impossibilidade de promover o seu Natal, apelo, por intermedio desta secção dedicada aos problemas do ensino e educação, aquelas associações para enviarem donativos, que poderarão ser distribuidos para as crianças pobres de Parangabussu', por uma Comissão de professor do colegio que dirijo (Instituto São Raimundo) e elementos dessas mesmas associações. Sugerindo, ao mesmo tempo, que, em vez de brinquedos fossem distribuidos livros e roupas. Quantas criancinhas pobres, deixam de frequentar a escola - mesmo a gratuita - por falta de livros e roupas!"[210]

No excerto acima, o bairro Porangabussú é representado como um espaço em desamparo pelo âmbito político e marcado por pouca iniciativa dos moradores em colaborar com

[210] Idem.

uma campanha que o autor situa como sendo de iniciativa sua. Nesta ocasião, Coelho Sampaio, mais uma vez, utilizou a coluna *Ensino e Educação* como um lugar de fala destacado, para viabilizar uma empreitada. Entretanto, dias depois da publicação dessa coluna, é publicada na última página da *Gazeta de Notícias*, uma réplica ao escrito de Sampaio, portadora de tom ácido:

> "Em artigo intitulado <Ensino e Educação> publicado na GAZETA DE NOTICIAS de 18 do mezfindante, um professor, residente em Porangabussú, entre outras cousas afirmou que neste bairro não existe ainda nenhuma sociedade dedicada á Assistencia a Creança Pobre. Não é verdade. Ha tempos já existe em Porangabussú uma escola organizada pela Liga da Defesa Nacional em Cooperação com o Comité Popular Democrático. Essa Escola, além de alfabetizar inúmeras creançasproletarias, pois a sua matricula atingiu a 164 alunos, distribuiu merenda escolar, fornecida por um representante da Companhia Nestlé e tem, por todos os meios a seu alcance, procurando auxiliar essas creanças, apesar da falta de cooperação, justamente por parte das pessoas de evidencia que ele diz que o estão auxiliando. O autor do artigo a que nos referimos assistiu a instalação do Coimité Popular, e até discursou elogiando o Ditador Vargas. Fez depois um festival em beneficio da Creança Pobre e, além de pedir ao Comité os bancos da sua escola, prometeu lhe 20% da renda, o que, aliás, não cumpriu. Além disso devolveu ao Comité os bancos quebrados de tal forma que apezar do <concerto> que mandou fazer, ficaram imprestáveis. Como é, pois, que esse professor afirma que em Porangabussí não se organisou ainda uma Sociedade com essa Altruistica finalidade? Alêm de manter a escola gratuita o Comité tem realizado diversos festivais, recebeu auxilio da Liga da Defesa Nacional, e tem procurado obter donativos que tem empregado na compra de bancos, de livros e outros materiais escolares, e bem assim em alugueis da casa onde funcionam as aulas, atualmente suspensas devido as ferias escolares. Se o professor interessa-se realmente pela Creança Pobre, porque não coopera com o movimento já existente neste Bairro, em vez de procurar fundar entidades rivais? Fortaleza, 22 de Dezembro de 1945. A DIRETORIA DO Comité Popular Democratico de Porangabussu."[211]

A carta acima citada é uma das réplicas de pessoas que escreveram para o jornal *Gazeta de Notícias*, se dirigindo especificamente ao Professor Coelho Sampaio. No entanto, trata-se da voz - que se pronuncia em nome de uma associação - mais ferrenhamente dissonante construtora de representações acerca da atuação social do Professor Coelho Sampaio.

A carta foi escrita quatro dias após a publicação do número da coluna Ensino e Educação à qual rebate, e foi publicada três dias após a sua escritura, ou seja, uma semana após a publicação do artigo do Prof. Coelho Sampaio. Cabe explicitar que a *Gazeta de Notícias* mantinha o *slogan* de ser um matutino independente. Por certo prisma, isso pode ser lido pela sua não inclusão na rede nacional dos Diários Associados, de Assis Chateaubriand, em contraste com muitos jornais cearenses contemporâneos que aderiram. Sob outro ângulo, o termo independente pode ser compreendido por uma das maneiras que o jornal se autorepresentava aos seus leitores: um periódico a favor do acolhimento de várias opiniões sobre um mesmo assunto ou campanha de vários partidos, por exemplo. *Independência*, para o jornal, também poderia referirà sua não

[211] Assistência a Creança Pobre. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 8, 25 dez. 1945.

intenção de defender doutrinas e partidos – ou não ser sustentado por tais segmentos –, primando, entretanto, por imparcialidade, acreditando ser esse um pilar para o exercício da democracia.

Assim, mesmo se tendo ciência de que esses discursos compõem a forma com que o periódico arquiteta a sua imagem, objetivando, como qualquer outro jornal, atrair o público leitor e aumentar sua vendagem, tem-se por hipótese que a publicação de uma réplica contendo críticas ferozes direcionadas a um colaborador seu não seria possível se fosse um jornal que tivesse uma linha editorial mais hermética. Pois, por mais que a maioria dos jornais daquele período afirmasse que os escritos de autoria explicitada eram de responsabilidade do autor, aquilo tinha que estar minimamente afinado e de acordo com o jornal que era publicado. Por outro lado, há de se notar que a proporção de 87 colunas para apenas 1 réplica contrária ao colunista – embora existam cartas-resposta de vieses positivos – é bastante desigual.

As críticas partidas da diretoria do Comitê Popular Democrático do bairro Porangabussú giraram em torno de querelas entre sujeitos desse bairro, em função de iniciativas em conflito. O que parece causar a indignação ao(s) remetente(s) da réplica, pois não se sabe se a diretoria do referido Comitê era formada por uma ou mais pessoas, são as disputas pela autoria da iniciativa de ações caritativas para o bairro no qual residiam. O que se choca aqui, é principalmente motivado em função da luta por pretensos pioneirismos, em suas respectivas empreitadas.

Essa réplica é relevante, pois permite nuançar as relações sociais estabelecidas pelo Coelho Sampaio, por possibilitar a análise da heterogeneidade de um discurso que teve poder de fala emanado de somente um autor, em um espaço colunar. A partir desse conflito estabelecido pela réplica, ressalta-se que ideias dotadas de circularidade em meio social podem suscitar adesões, mas e, principalmente, tensões, resistências, embates.

Em 1945, Coelho Sampaio opta por não rebater claramente a crítica, de modo a não citar nomes e nem a associação da qual partiu a réplica. Em artigo intitulado *Cooperação*, o autor movimenta argumentos baseados no cooperativismo, para criticar conflitos sociais entre os sujeitos. Para fomentar isso, explicita o ápice do que considerara consequências desses conflitos: a guerra em proporções mundiais. Saindo da proporção global, o autor escreve sobre o que considera os perigos das más relações entre candidatos à sucessão presidencial, que para ele resultaria em um entrave do progresso nacional, pois os candidatos que não venceram, após a derrota, não voltar-se-iam para trabalhar pela causa Pátria, que deveria ser uma causa comum e soberana, de acordo com a opinião de Coelho Sampaio.

No entanto, não parece ser por acaso que ao fim do excerto há pouco citado, o autor explicite que a cooperação deva estar, entre outros lugares, no convívio com os vizinhos, em específico e no bairro, em geral. Mais ao fim do artigo, pode-se perceber que essa menção não é mesmo aleatória. Trata-se da sua maneira de rebater a réplica do Comité Democrático de Porangabussú:

> "Em ponto pequeno, sucede o mesmo nos bairros: se alguem tem a iniciativa de organizar uma associação com fim cooperativista, beneficente ou de assistencia somente os do mesmo credo ou de identica crença, o aplaudem e dão integral e completo apoio.. Os outros parece que se sentem prejudicados. E em troca do esperado auxilio, vem a oposição e o combate apesar da finalidade altruistica da sociedade abranger todos os moradores, sem distinção. Como e quando se poderá forjar uma mentalidade de cooperação e entendimento entre os homens? Até quando perdurará o egoismo humano que considera rival mesmo aquele que trabalha para um mesmo fim? 27-12-45."[212]

A data que consta ao fim dessa coluna, explicitada aos leitores do jornal, indica que o escrito destinar-se-ia mesmo a rebater a referida réplica, visto que foi escrita um dia depois da publicação da carta crítica direcionada ao Coelho Sampaio. Embora tenha-se levado em torno de quatro dias entre o processo de escrita e o de publicação da carta pública na coluna *Ensino e Educação*.

De forma a não citar nomes, o autor sugere que as brigas entre associações e iniciativas no espaço dos bairros se dariam por falta do sentimento de cooperação e a presença do que ele considerou como egoísmo humano. As duas perguntas que constam nas últimas linhas do excerto citado compõem, cada uma delas um parágrafo, o que faz conceder ênfase para as ponderações sobre o futuro.

Em vias de conclusão, pode-se afirmar que o conceito de intelectual ou, mais precisamente o de intelectual mediador tem aplicabilidade para a figura e atuação de Antônio Coelho Sampaio no Ceará dos anos 1940, desde que se tenha o cuidado metodológico de ressaltar que os conceitos de intelectual mediador e de intelectual criador não seguem a lógicas hierarquizantes. Mas sim a aspectos que podem ou não estar afinados com as concepções elásticas desses conceitos, que surgem pela necessidade de especificar melhor em que medida o conceito de intelectual é adotado na pesquisa. Ademais, é preciso sempre que se indique que um intelectual nunca é apenas criador ou apenas mediador. O intelectual criador também tem suas instâncias de mediação, pois se apropria e ressignifica a literatura existente sobre os assuntos que aborda. Da mesma forma que o mediador, por resignificar conteúdos pré-existentes, também tem instâncias de criação.

[212] Idem.

**Bibliografia**

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos e GATTI JR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação. Instituições escolares e educação na imprensa.** Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Imprensa e educação: o pensamento educacional do professor Honorio Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1922).** 1999. 152 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. **Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa.** Projeto História, São Paulo, PUC, nº 35, pp. 253-270,Disponível em <http://www4.pucsp.br/projetohistoria/series/series3.html>. Acesso em 09 de jul. de 2013.

DE LUCA, Tania Regina, *História Dos, Nos e Por Meio dos Periódicos.* In:_____. PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. (org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. [1] GOMES, A. de C. A biblioteca de Viriato Corrêa: incursões sobre a leitura e a escrita de um intelectual brasileiro. In: DUTRA, E. de F. (Org) **O Brasil em Dois Tempos: historia, pensamento social e tempo presente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NOBRE, Geraldo. **Introdução à História do Jornalismo Cearense**. Fortaleza, Grecel, 1976.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMÓND, René. (org.) **Por uma história política.** 2. Ed. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

VICENTINI, Paula Perin. **"Uma metralhadora a serviço do professorado" na grande imprensa**: A Coluna de Elisiário Rodrigues no Diário de S. Paulo. (1943-1963). 2008. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju – SE.

# INTELECTUAIS NEGRAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: DO ENFRENTAMENTO AOS AFRONTAMENTOS RACIAIS

Maria Simone Euclides[213]

Joselina da Silva[214]

**RESUMO**

O presente artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada por "Mulheres negras, doutoras e professoras universitárias", cujo objetivo é analisar a trajetória profissional de mulheres negras doutoras e professoras universitárias de universidades públicas do estado do Ceará. A metodologia adotada é qualitativa mediante a realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados encontrados até o momento chamam a atenção para a perpetuação de racismo e sexismo gestadas nas universidades e para as estratégias cotidianamente redesenhadas por docentes negras, mediante o enfrentamento direto dessas questões em seu lócus de atuação acadêmica. Chama atenção também a militância negra exercida por essas mulheres de diversas maneiras, fortalecendo de forma coletiva nos espaços acadêmicos e extra acadêmicos.

**Palavras- Chave:** racismo, sexismo, professoras negras.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos estudos sobre gênero e ciência no Brasil e na América Latina;há um número considerável de análises na tentativa de compreender e dar visibilidade a mulheres e suas contribuições no campo científico; todavia, pesquisas que elucidem a interseccionalidade de gênero, raça e ciência não se encontram com exatidão. Estudos de Joselina da Silva (2010) e Minella (2012) já problematizaram a discussão de que há ausência de estudos que articulem gênero, raça e ciência. A maioria dos estudos que tratam de mulheres negras docentes enfatizam, pelo lado da trajetória de vida, as situações de racismo e sexismo enfrentadas até se chegar à formação de doutorado e/ou a carreira docente[215].

De modo a avançar no debate sobre tensões de gênero e raça no ensino superior, o presente estudo visa apresentar as dimensões de racismo e sua incidência nas trajetórias profissionais de professoras negras e doutoras, que atuam em universidades públicas do Estado do Ceará.Neste texto

[213]Doutorando (a) em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professora Assistente- Universidade Federal do Piauí, Campus CinobelinaElvas. E-mail: simoneeuclides@yahoo.com.br

[214] Professora Adjunta- UniversidadeFederal Rural do Rio de Janeiro Docente Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação-Universidade Federal do Ceará. E-mail: joselinajo@yahoo.com.br

[215][215] Ver Gomes (1994), Oliveira (2006), Crisostomo e Reigota (2010), Nascimento e Muller (2011), Silva (2012), Nascimento (2012), Reis (2012), Moreira (2013), (2013), Prates (2014),Laborne (2014).

faz-se um esforço de não tratar dessas trajetórias como *"exceções que confirmam a regra"*de modo a não cairmos no discurso da meritocracia, mas pelo contrário, trata de dar visibilidade a inúmeras narrativasde mulheres negras em suas resistências cotidianas contra racismo e sexismo.

Para mulheres negras que se encontram na docência do ensino superior, quais seriam os desafios? Que tipo de "demandas" passam a ser requeridas? O que significaria ser professora negra, intelectual e militante em uma universidade pública? De modo a buscar respostas a esses questionamentos, neste artigo, fruto da tese traz-se um panorama das relações raciais presentes em universidades públicas do estado do Ceará. A metodologia utilizada parte das entrevistas semi-estruturadas junto as docentes, sob um roteiro pré definido. Até o presente momento, foram realizadas 7 (sete)[216] entrevistas, dentre elas: 3 (três) são docentes daUniversidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- (UNILAB), 3 (três) da Universidade Estadual do Cariri – (URCA) e uma da Universidade Estadual do Ceará- (UECE).

## RACISMO, SEXISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

De modo a classificar os indivíduos e assim dividi-los em uma hierarquia que varia de acordo com a tonalidade da cor da pele, o racismo impera em diversas instâncias da sociedade, impedindo que negros e brancos tenham o mesmo acesso às possibilidades circunscritas no mundo moderno. Um exemplo disso é o racismo institucional, que, assim como os demais, cria barreiras de acesso a determinados espaços sociais. Dessa forma, a ausência de negros em espaços privilegiados como o Ensino Superior ou cargos que culturalmente têm a presença majoritária de brancos é sinal de que há embutido na lógica social, um recorte hierárquico de raça no qual se têm claramente definidos lugares e papéis sociais.

Na visão de Guimarães (2008), o racismo é uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual o mesmo se baseia, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente no cotidiano quer seja nas relações micro, quer seja nas macro relações. Dessa forma, ser negro (a) no Brasil, é também arcar com o ônus de um passado que ainda insiste em dizer onde cada um deverá ou não ocupar no mercado de trabalho e em outras esferas públicas.

[216] De modo a manter o anonimato das professoras negras e fazer jus as suas respectivas lutas cotidianas, resolvemos identifica-las por mulheres negras que na histografia brasileira trazem como símbolos a luta e a resistência dentre elas: Dandara, Carolina Maria de Jesus,Nzinga, Antonieta de Barros, Preta Zeferina,, Luiza Mahin e Tia Marcelina

Um dos recortes muito utilizados para invisibilizar a problemática racial, repousa no discurso dameritocracia- a saber, que todos os indivíduos possuem as mesmas condições de "vencer na vida". Por detrás da ideologia do mérito, fica embutida a noção de desempenho e capacidades individuais sobrepondo-se às singularidades de preconceito, discriminação e as dimensões raciais em sua totalidade.Assim, a grande questão da meritocracia é inculcar-nos que não conseguem acessar os bens do mercado simbólico como culpados pela sua própria sorte. A assunção da culpa e a interiorização dos problemas de um contexto maior de hierarquias acaba por legitimar ainda mais uma identificação negativa sobre si mesmo.

Mais do quequestões forçadamente permanecerem " mal resolvidas no imaginário social", fato é, que pertencer a um determinado grupo étnico racial é ocupar lugares diferenciados dos demais. Nos estudos de Hasenbalg (1979) apud Ribeiro (2006), chegou-se a conclusão de que os estudantes brancos teriam mais chances de fazer com sucesso as transições educacionais do que os estudantes negros. A desigualdade se faria bem antes da entrada no espaço educacional e posteriormente à sua entrada no mundo do trabalho. Ainda que se obtivesse o mesmo patamar de graduação que os estudantes brancos, após a conclusão dos estudos os nãos brancos entrariam em desvantagem no mercado de trabalho em decorrência da sua cor. Dessa forma, embora o elemento raça não apareça concretamente como impedimento para a ascensão dos negros e negras na sociedade, ele se constitui como elemento camuflado de racismo, mas que fazem diferença na entrada no mercado de trabalho (SILVA, 2012).

Trazendo a tona também as questões de gênero, nossa sociedade ao hierarquizar raça e gênero, criou uma série de privilégios, no qual o segmento racial negro e a grande maioria das mulheres ficam em situação desprivilegiada (SILVA, 2012). Encontrar mulheres negras em posições para além de empregadas domésticas ou babás, por exemplo, é mapear a fio trajetórias que romperam com a cadeia das múltiplas discriminações de gênero, raça, classe e dentre tantas outras.

No que se refere especificamente a relação da mulher negra no universo acadêmico, percebe-se que nos anos iniciais, há uma sobreposição de mulheres em relação aos homens. Quando se chega, porém aos graus superiores, nota-se pouca ou quase nenhuma presença do segmento racial negro. Em determinadas situações, a presença de negros e negras encontra-se direcionada a cursos de menor prestígio na sociedade, e em se tratando exclusivamente da presença feminina, autores como Queiroz (2001), ressaltam que o campo científico ainda é marcado pelo sexismo e a falsa ideia de que fazer ciência é somente privilégio do sexo masculino.

Teixeira (2003) observou em suas pesquisas, ao comparar as conquistas do negro no meio acadêmico e profissional por meio do título de doutor e professor universitário, issorepresentaria uma espécie de crachá ou*passing* que dá direito a transitar por alguns espaços que ora não eram dito legítimo a presença dos mesmos. Contudo como ela mesma evidenciou em suas análises, tal crachá não alteraria a forma como cada um é percebido no espaço acadêmico, racismo e a dúvida na capacidade de cada um continuariam a existir e a persistir no imaginário, pois faz parte de um contexto maior da ideia de raça.

## MULHERES NEGRAS DESAFIANDO O MUNDO ACADÊMICO

Encontrar as professoras negras não foi um exercício difícil uma vez que pelo número reduzido das mesmas, nas universidades, foi fácil fazer o mapeamento de todas aquelas que atuam nas universidades públicas no Estado do Ceará. Tal invisibilidade de docentes negras no ensino superior foi também reificada por uma das entrevistadas:

> [...] o ensino superior nunca foi lugar para comunidade negra e em menor escala para mulheres negras.
> Por que você diz isso?
> Porque eu digo isso porque a gente vê a cor da Educação Superior no Brasil. Nós sabemos, os próprios dados da educação mostram isso, e a gente vê no dia a dia da nossa universidade. Mesmo que nós estejamos em um curso de Licenciatura (Pedagogia), entendendo a universidade como um todo, a gente vê claramente que não vamos encontrar os negros e os índios, que são maioria da população dentro da instituição da educação superior. Então nós vamos aparecer aos poucos... (Entrevistada Dandara, 2015)

Apesar de serem diferenciadas pelos perfis identitários de idade (idade varia entre 39 a 52 anos), e local onde trabalham, percebe-se um fio que as une individualmente e coletivamente, a saber: o lugar de origem demarcado pela privação econômica, baixo nível de escolaridade dos pais e as estratégias de resistência frente ao contexto de privação ao racismo e sexismo.Grande parte das professoras entrevistadas, de famílias das camadas populares, tiveram que migrar da zona rural ou do local onde moravam para centros urbanos em buscas de melhores condições de vida e estudo para os familiares. Estratégias bastante recorrentes no que concerne a possibilidade de ascensão social e mudança de vida para aqueles que não gozaram das mesmas oportunidades de escolarização nos períodos anteriores.

Quanto ao ingresso no ensino superior, para maioria das entrevistadas, a inserção não ocorreu diretamente após a conclusão do ensino médio, pois no decorrer desse caminho, muitas vezes tiveram que conciliar trabalho, estudo, casamento e maternidade. Assim, não se apresentou uma trajetória linear e contínua, mas o adiamento diante as necessidades reais de sobrevivência

tanto econômica, quanto aos "*papéis de gênero"*.Transpondo as discussões de gênero para o âmbito educacional e científico, temos algumas peculiaridades. Apesar de haver uma feminização do espaço escolar, a medida que se avança os níveis de ensino, menor chance de serem encontradas a participação feminina. (BORDI, BAUTISTA, 2007). Há diferenciadas relações e atribuições de papéis nos quais mulheres e homens, vem ocupando posições diversificadas e desiguais no mercado de bens simbólicos.

Dessa forma, há um acúmulo de estudos que apontam que há uma tendência a identificar a ciência como algo exclusivamente masculino. Como destacam as autoras (BORDI, BAUTISTA, 2007): "*lascienciasson para losvarones y elservicio para lasmujeres*"; as mulheres que logram a ingressar no espaço, rompem com uma cadeia lógica de normalidade, quebrando paradigmas de competência e destino profissional. Toda essa "identificação" é parte de um contexto maior de resquícios ainda da hierarquização de papéis masculinos e femininos na sociedade. De forma simbólica, homens e mulheres já nascem com determinadas ideias do que é lugar de mulher e o que é lugar de homem, e isso reflete nas atitudes, conquistas e projetos. É o que Bourdieu (2005) chamaria de submissão encantada ou uma socialização desde sempre realizada para manter os corpos em ordem na perspectiva de Foucault em Microfísica do Poder (2007).

Ancorado as construções culturais sobre as questões de gênero, é válido destacar algo evidenciado pelas pesquisadoras Bordi e Bautista, 2007; que para o sexo masculino não impera a questão biológica da maternidade. Para eles, não há diretamente a necessidade de combinar o desenvolvimento profissional com a maternidade e o cuidado do lar, como o é para as mulheres. Dessa forma, isso lhes garantiria maior disponibilidade de assumir cargos de decisão nas instituições e dedicarem a carreira acadêmica.

Essa situação não modifica no contexto brasileiro, ao passo que o sistema patriarcal que legitima os papéis de gênero, ainda não foram desmistificados. Como bem evidenciado por Carvalho e Casagrande, 2011; ainda hoje, há um descompasso entre a trajetória profissional despendida por homens e mulheres no mercado de trabalho, de modo que as mulheres ainda são as que assumem o papel da casa, do cuidado dos filhos e dos idosos o que acaba implicando em sua saída para o espaço público.

Tal prioridade advém devido a "cobrança" cultural do ser feminino que se restringe a reprodução biológica e o seu papel de mãe e esposa. Todos esses *"papéis"* interferem em como vai se dar a continuidade de carreiras para ambos os gêneros (masculino e feminino). No caso das entrevistadas, boa parte rompeu com esses padrões sociais e culturais e tiveram que enfrentar

principalmente no âmbito familiar uma resistência muito forte para se legitimarem enquanto pesquisadoras e cientistas. Isso ficou expresso na pergunta sobre o que essas professoras tiveram que abrir mão ao longo da trajetória profissional para se consagrarem como intelectuais e cientistas.

O fato de vivermos ainda em uma sociedade com resquícios patriarcais, ser mulher ainda está condicionado a cuidar do espaço privado bem como ter filhos e um casamento. No caso das professoras entrevistadas, romper com esse ideal feminino, também foi algo desafiador e pautado de muito encorajamento, pois culmina em um novo fazer feminino que de certa forma vão contra as expectativas criadas familiares e a sociedade em geral. Ser professora para o pai de uma das entrevistadas foi visto com uma *"ofensa"* à família. Seu pai acreditava que essa não era uma profissão relevante (entrevistada Carolina Maria de Jesus, 2015). Para essa professora houve um processo de ruptura a partir do momento em que ela se conscientizou da existência da questão racial enquanto um demarcador da diferenciação na sociedade, bem como da dominação patriarcal. A partir daí ela passou a pautar-se por novos rumos saindo do binômio dominação/subordinação.

> O meu maior desafio de ser negra e mulher não é fácil, pois tive que abrir mão de dois casamentos nunca relutei em ficar em casa e ir a um congresso, pois minha família tinha que entender meu compromisso, o que pra geração dos colegas é muito difícil, porque a maioria das mulheres desistem no que querem. (Carolina Maria de Jesus, 2015)

A inspiração para seguir carreira superior, veio muitas vezes, a partir de referencias de outras professoras negras que possuem uma representatividade importante na trajetória de para cada. É o caso da entrevistada Nzinga e a influência de uma professora na graduaçãoquanto à sua escolha acadêmica. Como ela bem salientou, até a entrada na universidade, não tinha se deparado com a presença de uma professora negra, com características tão peculiares e uma forma de trabalho tão diferenciada. A partir da convivência com essa docente, ela foi se descobrindo também capaz de galgar e transformar esferas de poder.

No que tange a presença das mulheres negras no ensino superior, as narrativas trazem o debate ainda caro a sociedade brasileira, a saber, a persistência do racismo e sexismo nas relações interpessoais conjugadas a atos e atitudes de preconceito e discriminação cotidianamente. E nas entrevistas, tais dimensões aparecem sob duas formas: a mulher negra que deve provar sua capacidade intelectual para estar neste lugar (professora universitária); e a legitimidade científica de suas pesquisas.

Quanto a primeira prerrogativa, culturalmente e historicamente, há todo um mito fundante na sociedade que atribui aos negros, falta de capacidade intelectual e desempenho que a todo o momento, têm que provar que são capazes de exercer determinada função.A ideia de mostrar que é

capaz, também coaduna com a lógica de ter que se *impor o respeito*. Seja por meio das atitudes, seja pela aparência de uma professora universitária. Tal atitude é claramente também na discussão da ideia do "não lugar", pois sendo esse um lugar culturalmente ocupado por homens e mulheres brancas, mulheres negras que aí se encontram deverão fazer por merecer, ou seja, deverão se portar como os demais e não como negras.

A ideia dos lugares e as zonas de privilégios brancos levam na maioria das vezes a população não branca a acreditar que realmente os espaços ditos legítimos não são espaços que eles deveriam estar inseridos, desacreditando assim nas possibilidades de mudança e transformação. Tal entendimento, foi também levantado por uma das entrevistadas *"nós negros não estamos acostumados a estar em espaços de poder. Dito de forma direta, não estamos acostumados com o poder, por que não fomos preparados para ele*".Espera se, quenegros e negras, estejam em determinados espaços, mas não nos espaços dito das universidades. Nossa socialização nos leva a sempre reproduzir padrões sociais que nos coloquem sempre na posição de subalternos, como por exemplo, a escolarização domesticável, o não direito a fala e a expressão, dentre tantos outros exemplos. O que nos levaria a crer que não teríamos a capacidade de assumirmos cargos de comando dentro das instituições. Novamente a ideia de que há um consenso implícito na sociedade e de certa forma aceito por todos de que assim o é e assimdeverá ser. Quebrar com essa corrente é desmistificar discursos prontos sobre si e sobre o outro.

No caso de professoras negras, é também romper com o discurso tão presente no imaginário nas quais seriam somente corpos negros sem mente (OLIVEIRA, 2015). E essa distinção entre corpo e mente representa também representa um esquartejamento entre sentimento e conhecimento; onde pensar e sentir tirassem a legitimidade do fazer científico. Conforme destaca Santos, 2006;

> o lugar de professor universitário não é visto de forma natural como lugar de negros. Esta é uma profissão que exige muito o uso da mente, do argumento, da inteligência, dareflexão. Estes, porém, são atributos colocados como próprios do branco. (SANTOS, 2006, pág. 164)

Ainda, conforme a mesma autora (Santos, 2006), sobre o ter que provar a capacidade de estar no lugar onde ocupa professores (as) negros (as) junto a demais professores"em vez de troca de experiências, convivem em um clima de prestação de contas ou de justificativas quanto ao trabalho que desenvolvem.".

Sobre a segunda perspectiva, também relacionada a essa ideia de *não lugar*, tem-se também o desmerecimento de pesquisas realizadas por mulheres negras. As temáticas investigadas por tais trazem certo incômodo no departamento, por se tratar de questões que os mesmos *não gostariam que fossem estudadas*.Pelo fato de trazerem para universidade discussões sobre racismo, sexismo

suas pesquisas são sempre colocadas em análises, e críticas por seus pares, que direta e indiretamente questionam a legitimidade científica. (CARVALHO,2007)Assim, em determinados momentos, há um descrédito dos demais colegas de trabalho, com relação às pesquisas que cada docente desenvolve. Por se tratar de um estudo focado nas relações raciais, na visão de seus colegas de trabalho, trata-se de uma ciência inválida, colocando em xeque a capacidade intelectual de quem as desenvolve. A resposta para tal postura pode ser explicada em partes pela dificuldade que alguns espaços da sociedade possuem de reconhecer a existência do racismo e sexismo nas relações sociais.

> Eu tive que brigar muito no departamento (...) ter inimigas, dificuldades com a aliadas para poder está lá dentro. Porque não é só está lá dentro (das universidades), pautando, mas exigir uma sala, criar laboratórios de pesquisas, ter e concorrer a projetos de iniciação científica (...) então isso foi muito ardoroso. (...) Vai aparecer os embates pela pesquisa que faço e por ser mulher negra. (Entrevistada Dandara, 2015)

Se aprofundarmos tais questionamentos, cairemos na ideia da dualidade entre objetividade e subjetividade científica, o que também é uma discussão complexa e de poder, pois trata de legitimar o que seria científico e o que seria somente verbalismo, levando a desmerecer pesquisas realizadas por mulheres negras. E quando se cai nessa discussão seria o mesmo que dizer que tais sujeitas não constroem ciência, ou dito de outra forma a ciência é branca, masculina e eurocêntrica. Neste sentido, torna-se desafiante às mulheres negras entrarem neste jogo e cotidianamente vencerem os pré conceitos.

> **O enfretamento é no sentido da invisibilidade na questão do pensamento, de sobressair da universidade. Como fazer validar uma inteligência negra**? Tive dificuldade de ceder salas, nunca aceitei passivamente a subordinação. Eu vou muito pros embates e para os conflitos. Embate dos servidores da instituição sempre tive, até mesmo de projetos dos alunos quando vão falar sobre a questão de de negros, o maior embate é a forma de não respeitar essa temática, penso que vai se arrastar por mais décadas para ser validado e busco formar interlocutores para reforçar essa ideia, com consciência crítica de juventude, nosso CPF de politicas publicas é incorreto tem o C do conselho e sai do conselho sem discutir os fundos (F) então não tem como executar politicas publica (Dandara, 2015, Grifos da autora)

Essa maneira velada de deslegitimar o fazer científico de docentes negras, como já foi dito, é mais uma forma de deixar claro que tipo de ciência e que tipo de conhecimento é tido como o ideal dentro dos espaços acadêmicos, descaracterizando toda a capacidade de criação e reinvenção da realidade.

Assim para além da militância dentro do espaço universitário, mediante as discussões que pautem a resistência e o respeito as minorias, apresentando pautas até então tabus dentro da universidade como a adoção ao sistema de cotas raciais, discussões sobre gênero e sexualidade,

sendo referencias para demais alunos (as) negros (as). Como uma das professoras salientou, a *devolutiva está na sala de aula:*

> Não adianta lutar por ações afirmativas, se eu não me constituir como referência dentro da universidade, de acolher outros negros e negras que chegam até lá. (Entrevistada Luiza Mahin, 2015)

> Em cada lugar que a gente vai ta atuando nessa sociedade, como mulher e professora negra, isso repercute diretamente nas possibilidades de vida das nossas alunas e dos familiares dessas alunas mulheres e negras, e alunos negros também, porque eles se reconhecem na possibilidade de ser também poder ser professor,doutor, pós doutor, professor universitário, assumir a sua cor né, se reconhecer porque se reconhece no professor. Até o nosso cabelo, a forma de se vestir isso faz com que alunas se assumam [...] Quando eu comecei a usar o meu cabelo na perspectiva afro todo mundo se sentiu reconhecido, começou a ver isso não como moda, mas como uma posição política, uma forma de resistência, de mostrar que sou mulher sou professora sou doutora sou negra e assumo minha negritude. (Dandara, 2015).

Dessa forma, no departamento onde cada uma está inserida, a discussão sobre a temática racial e gênero, passa para além da discussão teórica na dimensão estética em ser mulher negra, intelectual e professora universitária. Tais inserções se caracterizam como respaldo e multiplicação de pesquisas que aprofundem a discussão tanto racial quanto de gênero[217].

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos trazer narrativas de professoras negras e suas experiências com o racismo e sexismo nos espaços universitários.São trajetórias profissionais marcadas por rupturas, desafios, mas também marcadas por ganhos e aprendizados. Assim muito além do que repetir histórias já ditas e discussões que não fogem da realidade (mulheres negras, empregadas domésticas, babás e etc), a ideia de falar sobre trajetórias profissionais de professoras universitárias negras e doutoras advém do fato já constatado pelas estatísticas, de qual complexo é a chegada dessa categoria ao grau de formação *sctricto* sensu no quesito doutoras.

São mulheres que fizeram rupturas sociais, bastante pertinentes, a saber, escolhas e caminhos profissionais, não comuns ao que é esperado para mulheres negras como um todo. Cada uma delas faz parte de um segmento da sociedade que vem rompendo com os estereótipos e pré-conceitos s no universo científico, trazendo também novas discussões para pensar a mulher negra em inúmeras possibilidades. Todavia precisamente pagaram e continuam pagando o preço de serem

[217]Como bem destacado por uma das entrevistadas é o espaço onde elas se encontram enquanto pesquisadoras e aglutinam demais estudantes que também vivenciam situações de discriminação e preconceito na universidade.

questionadas pelos padrões sociais se afirmando cotidianamente como, por exemplo, o de "ser uma boa mãe" e uma "boa esposa" aquela que não está presente o tempo todo da formação do filho e do cuidado da casa e do marido.

Por fim, apesar de serem carreiras que podem ser identificadas "a dedo", tais trajetórias não devem ser encaradas pelo olhar do exótico ou da exceção que confirma a regra, mas sim de histórias que motivama assunção de novas ações e gerações de jovens negras universitárias. E mais que isso,trata-se de evidenciar trajetórias de mulheres negras recriando e transformando o espaço científico, chamando a atenção para dilemas e problemas que não deixaram de existir- a saber, racismo e sexismo.

## REFERENCIAS

BORDI, IvonneVizcarra; BAUTISTA, Graciela Velez. Género y éxito científico enlaUniversidad Autónoma del Estado de México. Rev. Estud. Fem.,Florianópolis , v. 15, n. 3, p. 581-608, Dec. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09abr. 2016.http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300005.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARVALHO, Marilia Gomes de Lindamir, CASAGRANDE, Salete. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.8, n.2, p. 20-35, Jul./Dez. 2011 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20/20565 Acesso em: 20 de mar. de 2015

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. PADÊ:estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS Vol.2,N.1/07.ISSN 1980-8887 Disponível em: http://publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/view/144/133 Acesso em: 20 de jun. 2016

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos, dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [online] 2010, 15 (Julio-Sinmes): Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219115782005> ISSN 1414-4077 Acesso em: 10 de janeiro de 2016

DA SILVA, Joselina. Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais - doi: 10.5007/2175-795X. 2010 v28n1p19. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2011. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 09 marc. 2016.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 23ª Ed. São Paulo: Graal, 2007

GOMES, Nilma Lino. Trajetória Escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, UFMG, 1994.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra, branquitude e trajetórias de docentes da Educação Superior. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. MULHERES NEGRAS PROFESSORAS: DAS BARREIRAS RACIAIS A ASCENSÃO SOCIAL. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v.1, n.1, p.1. 2013 Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDYQFjAD&url=http%3A%2F%2Frevistas.uniube.br%2Findex.php%2Fanais%2Farticle%2Fdownload%2F747%2F1044&ei=DBxOVdi-CYHRgwTYyIH4BQ&usg=AFQjCNEVceyNRLdzGKywwSAIrJpZeKBdjg&sig2=fZbPAfaxgt4aFZCRhyv24A&bvm=bv.92885102,d.eXY Acesso em 02 de abr. de 2016

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna?. Cad. Pagu, Campinas , n. 40, p. 95-140, June 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Mai. 2016..

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do, MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A INFLUÊNCIA DA COR/RAÇA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DEPROFESSORAS NEGRAS. Salvador: 2011, Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2010. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1305571082_ARQUIVO_Ainfluenciadacor-racanatrajetoriaprofissionaldeprofessorasnegras-TrabalhoCompleto.pdf Acesso em: 05 de jun. 2016

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. Histórias de vidas de professoras negras: trajetórias de sucesso. Cuiabá- MT, 2012: Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ie.ufmt.br%2Fppge%2Fdissertacoes%2Findex.php%3Fop%3Ddownload%26id%3D420&ei=DBxOVdi-CYHRgwTYyIH4BQ&usg=AFQjCNFAOyn35QIkaQYJm4WFV6428v5BMA&sig2=04SdYby4tRz8bgA33wGlEA&bvm=bv.92885102,d.eXY Acesso em: 15 de abr. de 2016

OLIVEIRA, Eliana de. Mulher negra professora universitária: Trajetória, conflitos e identidades. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

OLIVEIRA, Neuza Maria Santana de. A mulher negra e a busca pela intelectualidade: derrubando barreiras e construindo caminhos. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – pag 293 - 310 (jun - set 2015):“Educação e relações étnico-raciais”

PRATES, Dinamara Silva. A inserção das mulheres negras nos cargos docentes das instituições de ensino superior.ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/ASUFPA. Belém, Pará. 2014. Disponível em: http://www.para2014.copene.org/resources/anais/3/st10/DINAMARA%20DA%20SILVA%20PRATES%20-%20OK.pdf Acesso em 10 de mar. de 2016.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Raça, Gênero e Educação Superior. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, UFBA, 2001. 320 p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa. ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf Acesso em: 20 de mar. de 2016.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. MULHERES NEGRAS E PROFESSORAS NO ENSINO SUPERIOR – AS HISTÓRIAS DE VIDA QUE AS CONSTITUÍRAM. 35ª Reunião da Anped. GT 21. Educação e Relações étnicas raciais. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2187_int.pdf Acesso em: 10 de mar. de 2016.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, "raça" e mobilidade social no Brasil. Dados, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, 2006 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: de 23 fev. 2015

SILVA, Maria do Rosario de Fátima Viera. Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí: Teresina, 2012 Disponível em:http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20M%C2%AA%20R%20de%20F%C3%A1tima%202012.PDF Acesso em: 20 de fev. de 2015

TEIXEIRA, Moema De Poli. Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

SANTOS, Tereza (2006) Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: Oliveira, Iolanda de (Org.). Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A EDUCAÇÃO EM AGOSTINHO DA SILVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE FRATERNA "POR VIR"

Francisca Dulcelina Feitosa Cavalcante[218]
Mestranda da Faculdade de Educação da UFC
Francisca Geny Lustosa[219]
Professora Doutora da Faculdade de Educação da UFC

**RESUMO**

O presente artigo se reporta a Agostinho da Silva, filósofo e pedagogo, português, que viveu no Brasil, de 1944 a 1960. Foi homem de ação que construiu universidades federais, na Paraíba e em Santa Catarina. Desconhecido no meio acadêmico, contribuiu para a filosofia da educação, com a obra "Educação de Portugal", que vai além, na educação comparada, que pode ser aplicada em qualquer país. Com ideias muito além do seu tempo, o autor idealizou a construção de uma comunidade fraterna "por vir", que tem no amor, na perfeição, na liberdade e na educação, valores fundantes. Usou-se de metodologiabibliográfica e se conclui que o filósofo em questão não é "utópico" por ser. Suas ideias constituem um legado que nos convida à autorreflexão e à ação, para a construção de um novo mundo, no qual o amor, o respeito, atolerância são presentes.

**Palavra-chave:** Agostinho da Silva. Educação. Comunidade fraterna

## Introdução

O presente artigo pretende apresentar alguns tópicos referentes ao pensamento de Agostinho da Silva sobre educação e sua utopia em construir uma comunidade fraterna, na qual, tem a educação como um valor fundante.

George Agostinho Baptista da Silva, nasceu a 13 de fevereiro de 1906, na cidade de Porto, Portugal e faleceu em 1994. Filho de Francisco José Agostinho da Silva e de Georgina do Carmo Baptista da Silva. Em 1944, veio morar no Brasil, deixando Portugal por motivos políticos, fugindo do "lazarismo" e aqui ficou até o ano de 1969.

Gostava de ser chamado, simplesmente por Agostinho da Silva e debruçou toda a sua vida à ação política focada na educação, atuando imensamente no nosso país na criação de algumas universidades federais brasileiras, como a da Paraíba e a de Santa Catarina,e criação de centros de estudos. Sua formação foi a filologia mas atuou como um grande mestre e pedagogo, gostando de ser chamado "professor".

[218]E-mail: fd_dulcelina@yahoo.com.br
[219]Email: e-mail: franciscageny@yahoo.com.br

Agostinho da Silva não é um autor fácil de ser estudado. Para melhor compreendê-lo, faz-se necessário conhecer o seu método. Na busca de conhecimentos sobre sua teoria filosófica e pedagógica, nos deparamos com a dificuldade em reunir obras sobre o referido autor, uma vez que essa é composta por textos dispersos, ensaios, correspondências epistolares. Sua obra se constitui de fragmentos e não, verdadeiramente, de imediato, um sistema compilado.

Fernando Cristóvão (2008, p. 165) informa que a obra de Agostinho da Silva é uma verdadeira espiral que aos poucos vai formando todo um sentido. Não é linear, nem direto, ora, ao "estilo" de Pessoa[220] usou de estratagema dos heterônimos, de forma complexa. Ora afirmava, ora negava, recorrendo às múltiplas possibilidades que a retórica possibilita. Agostinho da Silva usava de símbolos, em espiral ou em formulações dilemáticas ou hiperbólicas.

Esse perfil metodológico do autor é resultado de sua formação, pois estudou os clássicos. Muitas vezes usava do método socrático, através da maiêutica[221]. Ora se apresentava em lugares públicos, expondo seu pensamento, ou então, usando símbolos, ou espirais, nas escritas, de modo que seu pensamento não é linear. No entanto, uma vez que o seu estudioso, consegue vencer o desafio de interpretá-lo, reconhece, no autor, a presença de um sistema.

Assim, entendendo melhor o método utilizado por Agostinho da Silva, pudemos garimpar suas ideias contidas em diversos textos sobre educação para a qual tecemos uma análise.

**Educação em Agostinho da Silva**

O discurso de Agostinho da Silva sobre educação é encontrado em praticamente todos os seus textos, mas é sobretudo em "Educação de Portugal", que constatamos uma presença mais contundente, de maneira que visualizamos, uma verdadeira filosofia da educação, embora o autor não se reconheceu, em nenhum momento, como filósofo, ou mesmo criador de sistema. O teor das discussões ali contidas é tão atual e ao mesmo tempo universal, que serve para ser contextualizada em qualquer país.

Cremos que em "Educação de Portugal" Agostinho da Silva faz uma análise que não se aplica apenas em Portugal. São muitos aspectos comuns, que podem ser aplicados em todos os países do Ocidente. Sua análise crítica corresponde a uma verdadeira análise comparativa em educação, desta forma ele aduz:

[220] O poeta Fernando Pessoa, de quem Agostinho da Silva era um profundo adepto.
[221] Na literatura, o método socrático é baseado na maiêutica, palavra de origem grega que significa parir, botar para fora, ou mesmo dar à luz. Sócrates costumava se reunir com as pessoas, em locais que hoje seriam as praças públicas e, através de diálogos, fazia com que as pessoas botassem para fora seus pensamentos.

> Creio [..] que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrelas de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o que somos, por outro lado que homem algum pode substituir a outro homem. Penso, portanto, que a natureza é bela, na medida em que reflecte a nossa beleza, que o amor que temos pelos outros é o amor que temos pelo que neles de nós reflecte[...] e que afinal Deus é grande na medida em que somos grandes nós mesmos: o tempo que vivemos, se for mesquinho, amesquinha o eterno[...] (Agostinho da Silva em Educação de Portugal, *in Textos Pedagógicos II*, 2000, p.90).

Face o método do autor constituir-se em espiral, procuramos, neste artigo, apresentar, alguns tópicos considerados relevantes sobre educação, na obra "Educação de Portugal", mas não exclusivamente nela, o que mencionamos outros textos.

**Ser Professor**

Agostinho da Silva considera que todos devemos ser professores de todos. Cada um deve ensinar um pouco do que sabe, "quer na alfabetização, quer no entendimento do mundo em que se vive", não ficando nenhum aspecto ignorado.

Ele considera obsoleto o conceito herdado de uma falsa educação dos séculos XVII e XVIII, de que ser culto é saber pintura, história ou música, e não geologia, astronomia, física. Ainda acrescenta uma crítica ao fato de Filosofia ter de ser ensinada nas Faculdades de Letras e não nas de Ciências, pois se assim fosse levada em conta, nas Faculdades de Ciências, entender-se-iam o que significam os conceitos fundamentais da matemática.

Ele assevera que:

> Ninguém sabe tão pouco que não possa igualmente ser professor; os que forem das cidades a ensinar o povo, cujas aldeias também estão nas favelas e nos bairros de lata, deverão ir com apetência e a humildade necessárias para entender que o povo lhes pode ensinar a eles muito mais; inclusive a mais animadora das lições: a de que são melhores do que pensavam. Como igualmente não devem esquecer que a suprema lição que podem dar a quem ensinam é a de que[...] a humanidade não morreu[...]. (Agostinho da Silva em Educação de Portugal, 1970, *in Textos Pedagógicos II, 2000, p.117*)

Com este pensar Agostinho da Silva assevera em "Educação de Portugal" toda a sua fé, na educação, que constituiria um fundamento, na construção de um mundo novo. Um mundo não apenas de Portugal, mas de todos aqueles que falam a língua portuguesa. Vejamos, portanto, o que ele contextualiza:

> [...] a humanidade não morreu e, por ser ter conservado oculta por mais tempo, pode agora socorrer os que comprometeram a sua em tarefas de técnica; gente de língua portuguesa, e quanto mais carregada a cor maior a possibilidade, é a que, por conduzir pacificamente à vida plena povos dela destituídos, mais pode ser vista como a guia de todos os que procuram construir um mundo novo; urge despertá-la e prepará-la". (Agostinho da Silva em Educação de Portugal, 1970, *in Textos Pedagógicos II, 2000, p.117-118*).

**O valor da leitura**

Agostinho da Silva também nos informa sobre o valor da leitura. Para ele, a leitura não deve ser divorciada da realidade das coisas, da capacidade de sonhar e de se realizar projeto.

Professor, ou a Universidade precisa estar atento ao preparo de textos que informem do que se passa, que tragam a totalidade dos fatos ao nosso conhecimento. Para ele, tal tarefa poderia ser dada à imprensa, mas na verdade, esta, que à época se referia, aos jornais, estão subordinadas a interesses econômicos que não são os do povo.

Por isso Agostinho da Silva ver uma responsabilidade muito grande para o professor e para quem é aluno, quando ele assevera que:

> [....] Muito podemos comunicar ao povo do que nós próprio estudamos e aprendemos, resumindo, ampliando ou comentando, sem que tenhamos de recorrer a jornais ou imprimir o que escrevemos; podemos suprimir muito do tempo que gastamos em correspondência social [...]para dizer ao povo que se está avançando sempre apesar dos inevitáveis retrocessos, que há luz brilhante no extremo do túnel e que é na medida em que nos esforçamos por que se realize, plena, a nossa humanidade que corresponderemos ao que de nós espera o Espírito; ao qual, se me dão licença os críticos, continuarei chamando Santo. (Agostinho da Silva em Educação de Portugal, 1970, *in Textos Pedagógicos II, 2000, p.119*).

Agostinho da Silva é um pensador muito complexo e, outras vezes simples. Pelo próprio método que, pelo menos no seu início de vida pedagógica adotou, a maiêutica socrática, acreditamos que, quando assegura uma responsabilidade a cada um de ser professor e aluno, permitindo uma comunicação para o povo, de modo que a leitura seja clara, sem comprometimentos políticos ou econômicos, o que está fora da esfera dos jornais, pelo menos, do tempo político que viveu em Portugal. Para ele pela própria vida se faz a educação, daí o caráter de responsabilidade que compete a cada um de nós.

Agostinho faz uma interpretação antropológica do homem, que o leva a santidade, aqui, mesmo na terra, que ele considera o paraíso. Por isso está sempre a se referir àsantidade do homem, mas não nos compete, discutir essa linha do pensamento do autor, nesta pesquisa.

**O respeito às diferenças**

Agostinho da Silva foi um homem muito além do seu tempo. Um homem que desde muito já sabia o valor do respeito às diferenças, as crenças religiosas, á tolerância. Branco (2006, p. 69) corrobora com nosso pensamento ao afirmar que o conteúdo de ideias legado por ele, tem hoje adquirido, desde " os mais recentes acontecimentos mundiais constitutivos de um tempo pós-11 de Setembro de 2001, uma pertinência e uma actualidade particularmente fortes"), citando por exemplo a "hodierna problematização dos conflitos civilizacionais e inter-religiosos".

Corrobora o nosso entendimento o texto escrito por Agostinho da Silva "Fontes e Pontes do Futuro"[222], escrito em1972 no qual ele nos diz que "cada homem, cada ser, é um e

[222] Texto contido em Dispersos, página575-579

diferente" e tudo vai convergindo para a "unidade divina" e que devemos considerar, cada um, "como indivíduo, com sua espantosa riqueza de predicados, a que eu, pelo menos agora, não chamo qualidades ou defeitos, por me parecer que são uma coisa conforme a ocasião, o emprego e o modo, embora provavelmente a causa do pecado contra o Espírito não seja modal mas essencial[...].(Agostinho da Silva em Fontes e Pontes do Futuro, *in Dispersos, 1998, p.578*).

Em outro texto, "Nota a Cinco Fascículos" Agostinho da Silva vai tratar de religião e educação. No que diz respeito à religião ele relata que considera um dos assuntos mais difíceis do mundo, mesmo assim, acaba se metendo e dando opinião. É sempre convicto de que servir ao próximo é um grande testemunho de fé, que os homens tenham plena liberdade, econômica, de saber e de pensar e que os homens pensem que "a vida inteira tem de ser escola para todos e que o caminho para isso é o de escolas mais abertas, cada vez com menos predomínio dos professores", e cada vez "mais centradas nas possibilidades criadoras da criança". (Agostinho da Silva, Nota a Cinco Fascículos, *in Dispersos*, 1998, p.543).

Assim, Agostinho da Silva relaciona seu pensamento religioso e educacional, de modo que tenhamos que travar uma revolução em nós mesmos, que usemos de um diálogo, de modo que:

> Temos de estudar muito, de pensar muito e, sobretudo, de ser muito, com todas as dificuldades que nos levantam ou natureza ou hábitos ou ambiente ou ambições; tem de nos ser pão quotidiano a diária humilhação de nos sentirmos piores do que queríamos ser; temos de saber e sentir e nos convertermos ao que são os homens do zen ou do candomblé, até que encontremos, e sejamos, a essência que a tudo liga; [...]. Se o não fizermos, não cumpriremos o ao que viemos; e que dirá quem nos mandou quando chegarmos de mãos vazias e olho baixo**?** (Agostinho da Silva em Nota a Cinco Fascículos, *in Dispersos,* 1988, p544).

Desse modo, cada um precisa fazer, internamente, a sua revolução pessoal, reconhecendo suas limitações, suas diferenças e imperfeições, para quem sabe chegar à perfeição. Neste processo de revolução interna, de buscar a si próprio, o respeito às diferenças, às religiões devem ser levadas em considerações.

**Sobre a universidade**

E por fim, trazemos o que Agostinho da Silva pensava a respeito da Universidade. Homem bastante vivido, de grandes experiências no contato direto com o mundo acadêmico, não que tenha sido durante muito tempo professor universitário, pois do que foi observado, ele ensinou durante poucos períodos de sua vida na universidade. O que se constata, num estudo biográfico profundo, é que ele trabalhava na construção, direta de cursos, de Universidades. Como já mencionado, ajudou a criar a Universidade Federal da Paraíba, a Federal de Santa Catarina e passou algum tempo na Universidade de Brasília.

De sua visão sobre o assunto, Agostinho da Silva condenava veemente o fato de o aluno ter somente teorias, não conjugando com a prática. Ele defendia veemente a pesquisa dentro da universidade e considerava absurdo o aluno ser obrigado a acreditar, em Química, que há oxigênio porque o professor falou e não iria lhe mentir.

Para ele, o aluno que "nunca viu, que nunca olhou, com o qual nunca fez nenhuma experiência, que tem que acreditar na palavra do professor, que não tem acesso a um microscópio, a instrumentos que o façam acreditar no que está na teoria, no livro de Química, como pode então aprender? Ele defendeu a pesquisa como fundamental dentro de uma universidade.

Salientou ainda a grande dificuldade que o professor universitário tem de levar o aluno a ler, pois o "aluno universitário lê o menos possível, uma vez que não foi treinado para a leitura e pesquisa o menos possível" porque não foi "treinado para a pesquisa, quando isso é na realidade aquilo que responde a sua psicologia íntima".[223](Agostinho da Silva em Educação de Portugal, 1970, *in Textos Pedagógicos II, 2000, p.55*).

Agostinho da Silva foi muito crítico da atuação da Universidade, para o qual defendia profundas reformas. Em vários textos, enaltece o fato de Portugal não ter permitido a criação de universidade no Brasil, que para ele, não significou nenhum atraso. Assim ele asseverou:

> A Universidade serviu apenas para criar um falso escol e os que se comportaram de outro modo o conseguiram apesar da Universidade, não por ela. O que os portugueses fizeram depois no Brasil, não fundar Universidade alguma, era o que D. Dinis devia ter feito em Portugal[...] e se o comportamento português foi, no Brasil, o que devia ser, a razão é ter o Brasil sido feito pelo povo e não pelos dirigentes e saber muito bem o povo que a Universidade nunca lhe serviu para nada e ter o instituto de que, muito ao contrário, só lhe tem sido prejudicial[...] discutível quando forma professores, que então começa ela a deixar de ser simplesmente escola técnica de terceiro grau, para principiar a não ser, como devia, o organismo que pensa a comunidade e seu lugar no mundo [...].(Agostinho da Silva em Educação de Portugal, 1970, *in Textos Pedagógicos II, 2000, p.120*).

O que Agostinho da Silva quis dizer sobre o fato de, durante séculos, o Brasil ter ficado sem universidade é que para ele, não significou nenhum atraso. Atraso seria se tivessem sido implantadas aqui, universidade com filosofia velha, desatualizada, própria da Europa, que não serviria à estrutura do povo brasileiro. No Depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito, quando convocado para falar sobre o fechamento da Universidade de Brasília, que não nos interessa aqui comentar, ele deixa seu ponto de vista sobre isto bem clarificado. Por isso ele é a favor de reformas, dentro da universidade, que é emergente, na sua concepção, não só em Portugal, mas em todo o mundo.

[223] A opinião de Agostinho da Silva sobre a leitura e pesquisa no Depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito, texto inserto em "Textos Pedagógicos II".

Agostinho critica o fato de a Universidade não se preocupar em formar o homem, fato preocupante, já naquela época:

> [...] A crítica que se faz, portanto, à Universidade é que ela está por vários motivos não contribuindo para formar o homem. Esse problema preocupa todos os educadores e naturalmente preocupará mais os educadores brasileiros e preocupará o Brasil onde vêm defeitos particulares, defeitos locais, juntar-se-á os defeitos da Universidade em geral[...].(Agostinho da Silva in Textos Pedagógicos II, p.37).

Agostinho da Silva ressalta, talvez, o fato de na época, não existirem condições econômicas no Brasil, para o bom desempenho das universidades, mas, ainda que houvessem, o fundamental não seria a formação apenas de técnicos, mas uma boa formação humana.

> [...]. Enquanto não houver no Brasil condições econômicas suficientes para que todo o povo possa ascender à cultura e tenha possibilidade de chegar às Universidades, nós estaremos fazendo uma Universidade mais ou menos boa tecnicamente – e podemos fazê-la sob o ponto de vista técnico – mas estaremos fazendo sempre uma Universidade deficiente sob o ponto de vista humano. [...].(Agostinho da Silva in Textos Pedagógicos II, p.46).

**A Comunidade Fraterna "por vir" em Agostinho da Silva**

Na interpretação da essência dos textos de Agostinho da Silva podemos fazer uma hermenêutica de seu pensamento acerca de comunidade fraterna humana, no qual o autor projeta um tempo a "advir", a partir do mundo que vivemos. O nosso tempo (a nossa comunidade atual) se caracteriza por ser imperfeita, com limitações existentes. Na comunidade fraterna, idealizada, buscar-se-ia melhoramentos, visando a perfeição, na compreensão de Agostinho. Existe uma profunda interconexão entre as ideias de comunidade fraterna, educação, amor, "Quinto Império"[224] e "Idade do Espírito Santo"[225] que perpassa todo o pensamento de Agostinho da Silva que, embora se apresentem como textos muitas vezes fragmentados, esparsos, a partir de um "olhar" cuidadoso do estudioso de seu pensamento, descobre-se um sistema, que constitui uma "filosofia educacional", embora como já citado, este não se considere um filósofo.

A Comunidade Fraterna de Agostinho da Silva apresenta traços antropológicos, no qual a educação é um valor fundante que leva a ética do amor e santidade e se inspira nos ideais paracléticos do "Quinto Império" e na "Idade do Espírito Santo". Não nos reportaremos, nesta

[224] Utopia idealizada por Agostinho da Silva, para o qual num período entre dois a vinte séculos ocorrerá uma transformação social no mundo, no qual não haverá mais capitalismo e todos terão suas necessidades materiais satisfeitas e religiosas também. O Quinto império é toda uma organização social e política, que ele reconhece que Portugal seria o local ideal, mas não o Portugal de hoje, o Portugal que hoje o mundo fala e sentem os portugueses, o que nos leva a ver, nesta literatura, a idealização da comunidade lusófona.

[225] O Culto do Espírito Santo foi trazido por Isabel de Aragão (na História de Portugal), conhecida por Rainha Santa, que teve contato, em algum momento, com as teorias de Joaquim de Flora, que foi um teólogo, abade cisterciense que desenvolveu uma sistematização doutrinal baseada na interpretação da literatura apocalíptica de São João.O Espírito Santo é simbolicamente representado pela criança, para Agostinho da Silva, que representa a pureza, a inocência a constituir o Quinto Império, tópicos estes discutidos na dissertação da pesquisadora.

oportunidade, a falar sobre estes ideais, apenas o mencionamos, asseverando que o amor, enquanto categoria fundante, se encontra em diversos momentos de seus escritos, assim como a perfeição, que ele considera o único dever do ser humano.

Agostinho da Silva por ser um excelente educador e acreditar no valor incomensurável de cada ser humano, entendia a comunidade a "advir" como resultado de um processo, no qual as categorias perfeição, amor, liberdade e educação seriam metas a alcançar.

Nessa forma de pensar sobre como seria essa comunidade, temos que considerar alguns pontos-chave, nas ideias de Agostinho da Silva, para uma melhor compreensão, como por exemplo, o fato dele ser um verdadeiro "asceta", que, como nos diz Paulo Borges ( 2006,p.97) que "exorta a uma ética da assunção" na qual o homem não é só capaz de "realizar a transcender todo o possível" como ser capaz de ir além, realizando o "impossível como o valor e fim supremo a consumar ou manifestar em vida, traduzido num pôr-se ao serviço da promoção do mesmo em todos os homens, sem esquecer o cuidar o bem de todos os seres vivos".

O pensamento de Agostinho da Silva sobre essa comunidade envolve uma crença na compreensão e união em cada homem e em cada povo para que "se levantem as barreiras", lancem estradas de paz e que toda a nossa energia seja empregada em um mútuo entendimento. É preciso que "ponhamos de lado todo o instinto de particularismo e de luta, " alarguemos a todos a nossa simpatia". Compreensão e união caracteriza essa comunidade. Assim Agostinho da Silva assevera:

> Reservemos para nós a tarefa de compreender e unir; busquemos em cada homem e em cada povo e em cada crença não o que nela existe de adverso, para que se levantem as barreiras, mas o que existe de comum e de abordável, para que se lancem as estradas da paz; empreguemos toda a nossa energia em estabelecer um mútuo entendimento ; ponhamos de lado todo o instinto de particularismo e de luta, alarguemos a todos a nossa simpatia.(AGOSTINHO DA SILVA, em Considerações, in Textos e Ensaios Filosóficos I, 1999, p.117) .

Agostinho da Silva considera a perfeição como o único dever do ser humano e é uma outra característica de seu pensamento, fundamental para a existência da comunidade

> Quanto a nós mesmos, nenhuma vida tem qualquer significado ou qualquer valor se não for uma contínua batalha contra o que nos afasta da perfeição que é nosso único dever. Tão estranha e maravilhosamente somos compostos de eternidade e de tempo que, sendo a nossa única e real vocação a de ser santos, a cada passo nos estamos especializando, nos estamos deixando arrastar e prender por todos os outros fragmentos de vocação ou por todo o passageiro chamamento que por acaso ouvimos. E este é nosso primeiro ponto de combate: o de não deixarmos que o que é puramente temporal tome em nossas vidas o lugar que se deve ao eterno – (Agostinho da Silva em Ritmos de Marcha, *in* Textos e Ensaios Filosóficos I1, 999, p. 82)

Em outro momento, ainda sobre a perfeição. Assim temos: "No Reino Divino, na organização humana mais perfeita, não haverá nenhuma restrição de cultura, nenhum coacção de

governo, nenhuma propriedade. A tudo isto se poderá chegar gradualmente e pelo esforço fraterno de todos" (AGOSTINHO DA SILVA, 1999, p.82).

O **amor** é uma categoria presente em Agostinho da Silva. Afinal, que amor é esse? É bom lembrarmos que Agostinho da Silva segue a tradição dos clássicos. É adepto de Platão e Sócrates. Diotima é uma obra de Platão que se refere ao amor e Agostinho da Silva, durante algum tempo de sua vida, traduziu os Clássicos. Em várias obras ele se refere ao amor. Vejamos:

> [...] a acção só vale quando é feita como um exercício, e um exercício com amor, quando é feita como uma ascese, e uma ascese por amor de que se liberte o Deus que em nós reside. E se a acção implica amargura, o que há a fazer é mudar de campo: porque não é a acção que estará errada, mas nós próprios – (AGOSTINHO DA SILVA, 1999, p. 63)

Paulo Borges (2006, p.123) faz um resumo do pensamento filosófico de Agostinho da Silva sobre o ser, conhecer, agir, criar, amar. Poesia, filosofia e ciência. Ele nos diz que Agostinho da Silva é"Pensador à margem da tradição acadêmica dos professores de filo-sofia e dos filósofos profissionais, conversador, ensaísta e provocador de idéias e acções mais do que doutrinador" e coloca que Agostinho considera que a filosofia é inseparável da vida, na sua dimensão comunitária, prática e dialogante.Agostinho da Silva coloca que:

> [...] o amor supera as possíveis mediações que são filosofia, ciência, arte e política na experiência imediata dessa unidade inefável em que fulgura a Verdade oculta a toda a dualidade e antinomia conceptual, a começar pela que se estabelece, em todas as restantes dimensões da experiência humana, entre sujeito e objecto.(AGOSTINHO DA SILVA, 1999, p. 63, in Textos e Ensaios Filosóficos II)

O pensamento Agostiniano é o tempo todo voltado para o amor. Um amor "omnicompreensivo e unitivo que sendo místico, no sentido de consistir na fusão com o fundo último e inexprimível do real, não deixa de ser criador", que se consubstancia no "Infinito" agostiniano que compreende "o humano e divino, no qual Deus e as mentes co-inventam a cada instante a si e ao mundo.". (Agostinho da Silva. Uma antologia, in Paulo Borges, 2006. p. 123)

Filosofia é pensar, é autorreflexão. Assim, com Agostinho da Silva temos que pensar "sempre inseparável do exercício desse amor poético que não tanto objectiva o real quanto o transfigura e recria numa ordem superior de possibilidade". (Agostinho da Silva. Uma antologia, in Paulo Borges, 2006. p. 123)

É importante salientar que no seu pensamento filosófico, Agostinho da Silva privilegia uma categoria que é a comunidade fraternal. Nela, duas categorias estão sempre presentes: o amor e a perfeição; além, é claro, do **culto ao Espírito Santo**, na qual, o Espírito Santo é representado pela figura da criança. Nessa comunidade idealizada, todos os contrários se harmonizam, com a presença de Deus e do amor, que supera a ciência, a arte, a filosofia e a política. Assim temos:

> [...] que filosofias pitorescas são essas que pretendem explicar o mundo e têm de bulhar? Uma filosofia, ao que eu entendo, tem de ser uma explicação total do universo: porque não inclui então aquele que nos aprece como adversário? [...] Dirá você que uma concepção dessas, em que todos os contrários se harmonizam, só é possível em Deus. Vamos então nós desistir de chegar a Deus? Essa, para mim. É que é a grande tarefa filosófica, como é a grande tarefa da arte, da ciência, da religião e da sociologia ou, melhor, da política. Do amor também: do amor sempre, porque, se é verdadeiro, ele supera a ciência e a arte, a filosofia e a política - *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* [1945], in *Textos e Ensaios Filosóficos I,* p. 262". (Agostinho da Silva. Uma antologia, in Paulo Borges, 2006. p. 128).

Entendemos que no ideal de comunidade fraternal que está por vir, conforme assevera Paulo Borges (2006, p.270), teremos uma "Idade Nova, Universidade Nova", na qual: "não haverá doutrina que se imponha, mas simplesmente amor que se liberte; não haverá mestres que ensinam, haverá simplesmente mestres que estudam; não teremos separação entre os que sabem e os que não sabem e terá a cultura deixando de ser a terrível barreira que se tem levantado entre os homens".

Resta por fim dizer que nesta comunidade fraterna "por vir" idealizada por Agostinho da Silva, além do amor, da perfeição e a própria educação como valor, faz-se necessário acrescentar o valor da liberdade. Esta que se divide em três: liberdade de ser livre no viver, livre no saber e livre no criar.Ele chama esta comunidade fraterna de reino. Assim ele se pronuncia:

> O reino que virá é o reino daqueles que foram crucificados em todas as épocas, por todas as políticas e por todas as ideologias, apenas porque acima de tudo amavam a liberdade e a consideravam, não ao medo, ás restrições e a força, como o grande motor do mundo; o reino daquele Deus que viam definindo-se fundamentalmente por não obedecer a nada e a ninguém senão a sua divina natureza; e o reino que desejam para homens que não sintam obrigação alguma que não seja a de se aproximarem quanto possível da divindade de ser livre, livre no viver, livre no saber, livre no criar. (Agostinho da Silva, em Educação de Portugal, in Textos pedagógicos, II, 2000, p.93)

Neste reino, a liberdade só poderá ser absoluta se houver economia resolvida, pois, ninguém pode ser livre com fome. Ele diz:

> tem o povo absoluta competência para comer; há muito quem pregue que é preciso primeiro educar o povo, para que depois coma, dando como resultado que têm sido os cemitérios o único real descanso de muitos da nação; coma, e depois se eduque; porque a educação que vai valer mais, aquela de que não se têm esquecido os povos prósperos, é a outra, a de voluntariamente dispensar comida, que se fica mais leve[...],(Agostinho da Silva, em Educação de Portugal*, in Textos pedagógicos, II,* 2000, p.112-113).

Reconhece-se, portanto, que com Agostinho da Silva que não pode haver liberdade qualquer, se houver uma economia injusta, com má distribuição de renda. Se o povo não tem o que comer, como então poderá ter educação e ser feliz? Em um dos fragmentos, que aqui não estão mencionados, é possível ver este questionamento do autor.

**Considerações**

Agostinho da Silva assevera em "Educação de Portugal" toda a sua fé, na educação, que constituiria um fundamento, na construção de um mundo novo. A educação seria um guia para a construção desse mundo novo, que constituiria um reino. O que chamamos de comunidade fraterna

"por vir".Homem além do seu tempo, idealizou, de forma utópica, mas não romântica, pois sua utopia pode ser vista como uma ação concreta, que tem no amor, na fraternidade, na liberdade, perfeição e educação, valores fundantes, que conduzem ao respeito ás diferenças, á tolerância, valores tão atuais e discutidos, nesse momento conturbado da história que somos protagonistas.

**Referências.**

BORGES, Paulo. **Agostinho da Silva. Uma antologia**. Lisboa: Âncora, 2006.

BRANCO, João Maria de Freitas**. Agostinho da Silva. Um perfil filosófico.** Portugal, Zéfiro, 2006.

CRISTÓVÃO. **Da lusitanidade à lusofonia.** Coimbra: Almedina, 2008.

SILVA, Agostinho da. **Dispersos**.Paulo Alexandre Esteves Borges. Lisboa:Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1988

SILVA, Agostinho da.**Textos Pedagógicos I**.1.ed. Lisboa:Âncora, 1999.

**_____. Textos Pedagógicos II**. 1.ed. Lisboa:Âncora, 1999.

# MARX: CAPITALISMO, VIOLÊNCIA E ESCRAVIDÃO

**João Bosco Brito do Nascimento**[226]

**Resumo**

O artigo discute a oposição entre a Economia Política clássica e a teoria da acumulação primitiva em Marx, quanto à origem do capital. Mostra como a sociedade civil-burguesa (*bürgerlicheGesellschaft*) surgiu com a violência. Vincula a escravidão, enquanto categoria econômica, à gênese do capitalismo. Desvela a violência estrutural e a violência de Estado como sintoma social que se estabelece tanto material quanto espiritual na vida dos trabalhadores. Conclui-se que a violência é a essência do sistema capitalista.

**Palavras-chave**: Marx. Capitalismo. Violência.

O presente artigo aborda questões relativas ao surgimento da sociedade burguesa ligado à violência. Esta mesma, segundo Marx, uma potência econômica presente na gênese do capitalismo. Articulados a essa temática, procuraremos mostrar como a escravidão moderna constitui um dos fatores fundamentais para a *acumulaçãoprimitiva* do capital.

Comecemos por atentar que, para uma compreensão ontológica do capital e do sistema social que o tem por base – o capitalismo –, faz-se necessário precisar a origem da produção capitalista. Esta requer "a existência de grandes quantidades de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadorias" [MARX, 2006, p. 827]. Os economistas clássicos, aí incluído Adam Smith, um dos quais Marx mais respeita,pensam que houve uma acumulação prévia ("*previousaccumulation*", segundo Smith),[227] "uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida" [MARX, 2006, p. 827].

Marx, portanto, aceita que há, originariamente, no modo de produção capitalista, uma assim chamada *acumulação primitiva*. Porém, critica a forma como a economia política a define. Então, vejamos aqui, primeiramente, a divergência sobre esse tema entre Marx e o grupo dos economistas. Fazendo isso, acreditamos poder lançar luzes sobre como a violência é um fenômeno da estrutura econômica do capitalismo (*Kapitalismus*), como ela está na formação originária da sociedade

[226]Professor Adjunto do Departamento de Filosofia – DFI da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC. E-Mail: boscobrito@uern.br.

[227] Marx traduziu a palavra de Smith"prévia", "anterior", como "*ursprünglich*", "primitiva", "originária". Ironizando uma conceituação que ele via como referência a um passado mítico, opondo-a a sua análise histórica do processo de produção da vida material dos indivíduos humanos, em uma determinada fase do desenvolvimento histórico. Por isso, Marx, sarcasticamente, intitulará o célebre capítulo 24, da sétima parte do primeiro livro de *OCapital*, como "A chamada acumulação primitiva", tendo o seu ponto 1, denominado "o segredo da acumulação primitiva".

burguesa, ou seja, de como a sociedade burguesa surge com a violência, e mostrar como a escravidão é, como já dissemos, um dos fatores fundamentais do surgimento, mas também, da expansão e do desenvolvimento econômico do sistema do capital.

Segundo Marx, os economistas nos apresentam ideias vulgares no que se refere à acumulação originária do capital. Por exemplo, paraRicardo, acumula-se o capital em volume e valor, se parte maior da renda, se retira do consumo individual e se aplica no consumo industrial, mais trabalho produtivo se põe em movimento com a parte assim poupada da renda. Nesse caso, a acumulação originária derivaria da ***parcimônia***.[228]

Para Turgot[apud MARX, 1980, p. 34-5]:

> Os capitais se formam, em parte, dos lucros economizados pelas classes laboriosas; todavia, uma vez que esses lucros provêm da terra – pois são todos pagos ou da renda ou dos custos que servem para produzir a renda – é claro que os capitais vêm da terra do mesmo modo que a renda, ou antes que não são mais do que acumulação daquela parte dos valores produzidos pelo solo, a qual o proprietário da renda ou aqueles que dela participam podem poupar todo ano sem utilizá-la para suas necessidades.

Disso se deduz que, para Turgot, e toda a fisiocracia – de onde deriva a economia política clássica–, a renda é entendida como, exclusivamente, uma propriedade da terra, e que, portanto, a terra é a fonte de toda a riqueza, justificando-se, segundo esse pensamento, advir apenas da renda fundiária a acumulação.

Marx [1980, p. 37-38] ressalta que,

> a concepção fisiocrata vê no lucro (juro inclusive) mera renda a ser consumida pelo capitalista, e dessa concepção deriva esta tese de A. Smith e seus discípulos: a acumulação do capital se deve à poupança, às privações pessoais, à abstinência do capitalista. Podem falar assim, porque para eles só a renda fundiária é a fonte econômica genuína, legítima, por assim dizer, da acumulação.[229]

Então, para os economistas, o capital foi criado pela abstinência, como fonte original da acumulação. A tese de Marx é que a acumulação primitiva não é uma acumulação nesse sentido. Ora, somente se pode acumular riquezas, quando essas são produzidas. Assim, devemos nos perguntar primeiro: Como a riqueza é produzida? Ou, em que condições se produzemas riquezas?

> De modo geral, Marx explica a origem do capitalismo moderno pelo conceito de *acumulaçãoprimitiva* do capital. Segundo *Ocapital*, é a expropriação violenta dos camponeses pelos *enclosures*,[230] o tráfico de escravos e a pilhagem brutal das colônias que explicam a formação do capital [LÖWY, 2014, p. 19]. [Grifo do autor].

[228]Citado por MARX [1983, p. 971].

[229] Vilar diz que "Max Weber, ao atribuir este espírito de poupança ao protestantismo, não fez mais que somar um novo mito à velha fábula apologética". [S/D, p. 44].

[230]**Leis de Cercamentos** (*EnclosureActs*) foram editados ainda, no século XVI, no caso da Inglaterra, mas ganharam maior fôlego a partir dos meados do século XVIII. As terras comunais inseriam-se em uma tradição econômica de utilização comunitária que remontava à Idade Média, e sua privatização representava a ruptura das relações capitalistas com o antigo mundo feudal. O senhor feudal, deixava, assim, de ser o detentor da posse de terras para se tornar o seu **proprietário**. [Cf. Tales S. Pinto em"Cercamentos e Revolução Industrial Inglesa"; *Brasil Escola*].

Neste diapasão, Marx critica o economista clássico Adam Smith, afirmandoque o mesmo tentava explicar o presente por referência a um passado mítico, que está além da nossa capacidade de divisá-lo. Assim, Marx [2006, p. 827] já alertara:

> Essa acumulação primitiva desempenha na economia política um papel análogo ao do pecado original na teologia. [...] Pretende-se explicar a origem da acumulação por meio de uma história ocorrida em um passado distante. Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trapalhões, que gastavam mais do que tinham. [...] Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas, e a população vadia ficou finalmente sem ter outra coisa para vender além da própria pele.

Com isso, Marx quer deslegitimar a origem do capital conforme pensa a Economia Política, que afirmava que o capital teve sua origem através do estabelecimento de duas classes distintas: uma que poupava e, assim, tornou-se dona do capital, e a outra, que era preguiçosa, os trabalhadores, que precisavam, agora, do seu trabalho, para manter sua subsistência.

Deste modo, também, Marx deslegitima a forma como o iluminismo vê a sociedade moderna enquanto sociedade de indivíduos livres, como é, por exemplo, o caso de Kant. E, ainda, deslegitima, igualmente, todas as teorias do contrato social que pensavam na associação civil, ou, melhor, na formação da sociedade como um contrato entre indivíduos humanos livres. Ao contrário, Marx pensa que a sociedade moderna, a sociedade civil-burguesa vive da violência de classe. Pois, a burguesia, como classe dominante, detém o poder econômico, material, como resultado da expropriação violenta dos meios de produção dos camponeses. O que quer dizer que a sociedade moderna surge violentamente dos escombros da Idade Média.

Em contraste com a forma mítica de pensar a acumulação, defendida pela Economia Política, Marx chama a atenção para a experiência histórica e, ao fazê-lo, analisa em detalhes a violência, a brutalidade (*Gewalttätigkeit*) do processo real de separar os trabalhadores de seus meios de produção, em um esforço para desvelar a origem do sistema capitalista.

Há uma carta que Marx dirige, em novembro de 1877, ao diretor da revista russa *OtiechéstvennieZapiski*,na qual escreve um parágrafo preciso, que esclarece, em resumo, a sua teoria da acumulação primitiva do capital:

> O capítulo sobre a acumulação primitiva não pretende mais do que traçar o caminho pelo qual, na Europa Ocidental, a ordem econômica capitalista emergiu do seio da ordem econômica feudal. Ele, portanto, descreve o movimento histórico que, ao divorciar os produtores dos seus meios de produção, converte-os em assalariados (proletários, no sentido moderno da palavra), enquanto converte em capitalistas aqueles que mantêm os meios de produção sob sua posse. Nesta história, "fazem época todas as revoluções que servem de alavanca para a classe capitalista em formação; sobretudo as que, depois de despojar grandes massas de homens de seus meios de produção e subsistência, arremessa-os subitamente ao mercado de trabalho. Mas a base de todo este desenvolvimento é a

> expropriação dos camponeses. [...]" (*Capital, Frenchedition*, p. 315). [MARX, 1965, p. 312].

E mais, o capital só pode se expandir explorando o trabalho alheio. O que significa que não pode abdicar da violência advinda da exploração do trabalho. Vemos assim que, a partir de Marx, não se pode postular uma teoria da violência só em nível subjetivo. Marx está discutindo a violência não na abstração, como faz, por exemplo, hoje, a cultura da paz. Mas, ao contrário, parte de um fato histórico, qual seja, o surgimento do capitalismo na Inglaterra. Mostra a sua gênese: como nasce da violência, como vive da violência e como se expande pela violência. Para Marx, a essência da sociedade capitalista é a violência. É ela, a sociedade mesma, que gera a exclusão social, as desigualdades. E depois quer enviar os indivíduos para as prisões, os asilos, os manicômios e os cemitérios.[231]

Marx apresenta-nos uma notável e extensa documentação que comprova sua argumentação histórica e historiográfica, dando uma base empírica às suas elaborações filosóficas e científicas, no que diz respeito à origem e expansão violentas e bestiais do capitalismo europeu. Leva-nos a um processo que durou vários séculos e que, podemos dizer, mantém-se até hoje. Foi, e ainda é, um processo brutal, no qual uma pequena classe social, à época, em formação, a burguesia, expropriou pela força, violentamente, os meios de produção das pessoas nas formações sociais pré-capitalistas, não somente na Inglaterra ou na Europa, mas em todos os cantos do mundo.

> As descobertas de ouro e de prata na América, o extermínio, a escravização das populações indígenas forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num vasto campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcam os albores da era da produção capitalista. Esses processos idílicos são fatores fundamentais da acumulação primitiva. Logo segue a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o mundo por palco [MARX, 2006, p. 864].

Aqui, Marx chama-nos a atenção para o sistema colonial, principalmente devido à brutalidade que foi associada com a exploração das colônias, como o tráfico de escravos ou a caça aos índios. Ele ressaltou, por exemplo, que:

> Na base do tráfico negreiro, Liverpool teve um grande crescimento. O tráfico constituía seu método de acumulação primitiva. E até hoje a "gente respeitável" de Liverpool canta loas ao tráfico negreiro (vide a obra do doutor Aikin, de 1795, já citada),[232] o qual "incentiva até a paixão o espírito de empreendimento comercial, gera famosos marinheiros e traz grandes fortunas". Liverpool empregava 15 navios no tráfico negreiro, em 1730; 53, em 1751; 74, em 1760; 96, em 1770, e 132, em 1792 [2006, p. 873].

[231] É interessante notar que, já em 1516, Thomas More, no clássico *A Utopia*, criticando a sociedade inglesa da época, diz: "Fazeis sofrer aos ladrões pavorosos tormentos; não seria melhor garantir a existência a todos os membros da sociedade, a fim de que ninguém se visse na necessidade de roubar, primeiro e de morrer, depois?" [1979, p. 173]. Quer isto dizer que, já para More, em uma sociedade violenta como a da Inglaterra do século XVI, não se pode ter a violência como saída.

[232] AIKIN (1795).

E conclui que “o capital, ao surgir, escorrem-lhe sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés” [MARX, 2006, p. 874].

Importa lembrar que Marxliga a escravidão moderna como uma prática intimamente intrínseca às origens do capitalismo. O tráfico de escravos presenteou o capital de lucros, de um lucro muito grande. Logo em seu primeiro excepcional escrito contra Proudhon, publicado um ano antes do *ManifestoComunista*, referimo-nos ao seu prestigiado *Misériada Filosofia*, exclamou que a escravidão é uma categoria econômica, esclarecendo que se trata da escravidão direta, a dos negros no Suriname, no Brasil, nas regiões meridionais da América do Norte. Afirmou sem rodeios:

> A escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, assim como as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão, não teríamos o algodão; sem o algodão, não teríamos a indústria moderna. A escravidão valorizou as colônias, as colônias criaram o comércio universal, o comércio que é a condição da grande indústria. Por isto, a escravidão é uma categoria econômica da mais alta importância [MARX, 1985, p.108].

A escravidão foi decisiva, por exemplo, para o progresso econômico da América do Norte. Já no século XIX, a América era um dos países mais influentes e necessários ao comércio e à civilização modernos. E os disfarces que os povos modernos buscaram usar em seus próprios países, eram denegados nas colônias, impondo a escravidão sem véus no novo mundo.

Em nota à edição alemãda *Miséria daFilosofia*, de 1885, de Karl Marx [1985, p. 108], Engelsdiz que: “Em 1847, isto era perfeitamente exato. Então, o comércio dos Estados Unidos com o mundo se limitava, principalmente, à importação de emigrantes e de artigos industriais e à exportação de algodão e de tabaco, ou seja, produtos de trabalhos dos escravos do sul”.

Seja como for, a escravidão moderna, inaugurada pelo capital comercial e a colonização do novo mundo, tinha como objetivo fazer funcionar uma empresa de agronegócio para a exportação. Para Marx [2006, p. 505],

> [...] não há a menor dúvida, por exemplo, de que o rápido progresso da fiação de algodão incentivou fortemente a plantação de algodão dos Estados Unidos e, com ela, não só o tráfico de escravos africanos, mas também a criação de negros, que se tornou o negócio principal dos estados escravistas fronteiriços. Segundo o primeiro senso de escravos feito nos Estados Unidos, em 1790, seu número era de 697.000, atingindo, em 1861, cerca de quatro milhões.

A única base natural da riqueza colonial é a escravatura. A própria colonização é mero expediente, pois, para a acumulação originária, o que interessa mesmo, de início, é a escravidão enquanto modo de exploração do trabalho humano capaz de gerar grande quantidade de riqueza. Por isso, é que a própria colônia resistirá ao sistema capitalista. O chamado trabalho livre, assalariado, parece, inicialmente, algo dispendioso, aos olhos dos colonos proprietários.

Com isso, chegamos a um ponto crucial no nosso texto, no que se refere à sua construção teórico-epistemológica quanto ao clímax da construção categorial marxiana que tem por objetivo primaz dar conta da exploração do trabalhador e, portanto, da perpetuação da violência estrutural do regime do capital. E, para mostrar isto, podemos ilustrar com a relação entre o trabalho "livre" e o trabalho escravo. Neste sentido, estaremos, naturalmente, nos reportando ao grau de exploração da força de trabalho.

Assim, em um sistema que se fundamenta na divisão social do trabalho, como é o caso do capitalismo, o trabalhador não produz diretamente os seus meios de subsistência, mas um valor sob a forma de uma mercadoria particular. Com isso, ele terá um salário, ou o dinheiro com o qual deverá comprar sua subsistência.

A exploração, sob o capitalismo, resulta do fato da classe trabalhadora produzirum bem que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. A produção capitalista é uma forma de produção de mercadorias. O produto pertence ao capitalista, que obtém mais-valia da diferença entre o valor do produto e o valor do capital no processo de produção.

Com isto, os objetos produzidos pelo trabalhador, ao não lhe pertencer, selhetornam estranhos e hostis. Passam as coisas, por um processo de reificação, a controlar, a ter mais valor do que os seus produtores diretos – os trabalhadores. É esta a expressãoda manifestação da violência estrutural do capitalismo.

Quando o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário à produção da própria força de trabalho, ou seja, da sua subsistência, embora constitua trabalho, não representa para ele nenhum valor. Gerou a mais-valia, o lucro, que implica a concentração da riquezanas mãos do capitalista. A essa parte para além do trabalho necessário, chama-se trabalho excedente. Marx [2006, p. 254] afirma: "Só a forma em que se extrai do produtor imediato, do trabalhador, esse trabalho excedente distingue as diversas formações econômico-sociais, a sociedade da escravidão, por exemplo, da sociedade do trabalho assalariado". Portanto, seria um absurdo sustentar que a formação da mais-valia e a acumulação daí decorrente se originam da parcimônia do capitalista.

A mais-valia consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, ao trabalho excedente, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados. E essa exploração está presente na infraestrutura econômica da sociedade capitalista, sendo ela mesma a base material da violência na formação social burguesa.

Na escravidão, o trabalhador, o escravo, pertence ao seu senhor.Este propicia a subsistência daquele. Contudo, violenta-o, submetendo-o aos seus mandos e desmandos. No capitalismo, o trabalhador se encontra aparentemente livre, mas é obrigado, para subsistir, a vender a sua força de trabalho ao capitalista. E, assim, passa também a ser, indiretamente, escravo do capitalista, pois, estará acorrentado e violentado pela reificação da sociedade de consumo que lhe impõe, põe sobre ele – o trabalhador – o poder das coisas, dos produtos na forma de mercadorias que ele próprio produz, às quais ele está submetido. Desta forma, o próprio trabalhador, no estranhamento de uma sociabilidade que sobrevalorizaas coisas, insere-se, ele mesmo, na esfera das mercadorias, vendo-se obrigado a vender a sua própria força de trabalho.

O que pretendemos é deixar claro que a riqueza é produzida mediante o poder das próprias condições objetivas do trabalho. Assim, o produto procede do trabalho, e só dele; o que no capitalismo, modo de produção que separa os produtores diretos (os trabalhadores) dos seus meios de produção e, deste modo, os obriga a vender, no mercado, a sua força de trabalho, consiste em trabalho pago e não pago. Como foi acima explicado, ao tratarmos do que Marx chama de trabalho excedente.

Ora, para Marx, a condição onto-fundamental do homem é o trabalho. Ou como diz Engels[1979, p. 215]: "o trabalho, por si mesmo, criou o homem." Na contramão desta posição, a objetiva realidade do capitalismo, a partir da sua esfera da produção, nega o próprio homem, ao impor-lhe o trabalho estranhado. E isto é a raiz da violência. É a sua atividade, a própria violência. Pois, logo que o homem se relaciona "com a sua própria atividade como uma [atividade] não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a *violência* e o jugo de outro homem" [MARX, 2010, p. 87]. [Grifo nosso].

E mais, além disto, e principalmente, o próprio ato da produção constitui o estranhamento do trabalhador a si mesmo. Se, portanto, diz Marx [2010, p.82],

> o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo.

Isto caracteriza uma dupla violência.[233] Primeiro, o estranhamento em relação aos objetos produzidos pelos trabalhadores, que, como dissemos, passam a controlá-los como um poder estranho e hostil a eles. Segundo, já que a atividade é exteriorizada, estranhada, ou seja, visto que o

[233] A esse respeito, conferir também, CAVA, Bruno. **Crítica do valor em tempos de megamáquinas**. Disponível em: <http://uninomade.net/tenda/critica-do-valor-em-tempos-de-megamaquinas>. Acesso em:8 dez. 2014.

trabalho pertence a outrem, os trabalhadores anulam a sua subjetividade, que é assim violada, implicando a perda da sua condição de universalidade, liberdade e criatividade.

Não obstante, através da observação empírica, constata-se, na sociedade de hoje, um recrudescimento da violência em todo o mundo capitalista. Esta é uma das questões cruciais e das mais prementes da forma social burguesa na atualidade. Paranós, o problema relativo à violência na sociedade capitalista precisa ser averiguado, buscando-se não somente a clareza da gênese histórica da formação do modo de produção capitalista, mas ainda, procurando mostrar, com Marx, como a lógica estrutural do capitalismo, fundada na acumulação e concentração das riquezas geradas pela exploração do trabalho estranhado, promove e reproduz as mais diversas formas de manifestações de violência na sociedade hodierna, a saber,

> o discurso da segurança e o discurso do terrorismo são violências que geramviolências. A guerra como política é uma violência. A televisão é uma violência. O desemprego e a exclusão são violências. Entre outras formas. Elas provêm todas da mesma matriz: a violência do capital contra o trabalho [LABICA, 2009, p. 73].

Convivemos com uma violência estrutural, de natureza econômica – a exploração do trabalho assalariado que implica a mais-valia e a correspondente acumulação do capital –, e uma violência política, afirmada no poder do Estado. Ou seja, uma violência política que nominamos de violência de Estado. Este está no cerne da esfera da superestrutura social, uma vez que legaliza e busca legitimar as relações materiais estabelecidas nas expropriações, espoliações e exploração. E isso é estabelecido tanto material quanto espiritual na vida dos trabalhadores. Prática que contribui necessariamente com as incorrigíveis desigualdades sociais, as quais reproduzem, confirmam e perpetuam a violência na sociedade burguesa.

## REFERÊNCIAS

AIKIN, John. **A description of the country from 30 to 40 miles round Manchester.**London: printed for John Stockdale,1795.

CAVA, Bruno. **Crítica do valor em tempos de megamáquinas**. Disponível em: http://uninomade.net/tenda/critica-do-valor-em-tempos-de-megamaquinas. Acesso em: 8 dez. 2014.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**.3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LABICA, Georges. **Democracia e revolução**. Tradução deTiago Saboga. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LÖWY, Michael. **A jaula de aço**: Max Weber e o marxismo weberiano. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl.**A miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Marx to the editorial board of the *OtechestvenniyeZapiski*. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Selected correspondence (1844-1895)**. Translated by I. Lasker. 2 ed. Moscow: ProgressPublishers, 1965.p. 311-113.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Tradução deReginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (v. 1).

_____. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Tradução deReginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1983. (v. 2).

MORE, Thomas. **A utopia**. Trad. Luís de Andrade. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural: 1979.

PINTO, Tales Dos Santos. Cercamentos e Revolução Industrial Inglesa. Disponível em:<http://brasilescola.uol.com.br/historiag/cercamentos-revolucao-industrial-inglesa.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2016.

VILAR, Pierre. A Transição do feudalismo ao capitalismo. In: SANTIAGO, Theo Araujo (Org.). **Capitalismo**: transição. São Paulo: Moraes, S/D. p. 39-53.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 5

## Missões, Expedições e Movimentos Sociais

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A PEDAGOGIA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NA REPÚBLICA COMUNISTA CRISTÃ DOS GUARANIS, SEGUNDO CLOVIS LUGON

Eduardo Girão Santiago[234]
Universidade Federal do Ceará

**RESUMO**

O artigo relata o projeto de criação e organização das missões e reduções jesuíticas na região dos Sete Povos, no cone sul da América ibérica. Analisa a influência da pedagogia dos inacianos e do *modus vivendi* dos guaranis, aspectos que culminaram com o êxito da organização política, administrativa e econômica dessa experiência. A base metodológica do texto fundamenta-se na obra *A República Guarani*, de Clovis Lugon, entrecortada por interpretações históricossociológicas de Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Amarílio Ferreira Jr. O tema da economia solidária foi lastreado com base em Paul Singer. O artigo intenta demonstrar que a combinação da pedagogia jusuítica com a cultura guaranítica moldaram um estilo de vida comunal e solidário no século XVII que se antecipou aos tratados socialistas europeus e da economia solidária contemporânea.

**Palavras-chave:** Pedagogia jesuítica, missões, economia solidária

## 1. INTRODUÇÃO

Em 1587, os jesuítas adentraram o território do Paraguai. Após incursões dos padres Ortega e Fields na região denominada Guairá, informaram aos seus superiores terem encontrado cerca de 200 mil guaranis ainda livres que "pareciam muito adequados ao reino de Deus". (LUGON, 2010: 24).

As buscas dos missionários junto aos indígenas nômades não culminaram em êxito de imediato, tampouco na constituição de comunidades cristãs sólidas e duradouras. Fez-se necessário fixar os índios em torno de uma igreja e preservá-los da corrupção dos colonialistas. Estabelecera-se um clima favorável para a ação catequética dos inacianos junto aos guaranis. O rei de Espanha, Felipe III, ordenou aos seus súditos do Paraguai que não escravizassem os índios do Guairá. Estava, pois, criado o estatuto das reduções que, a princípio, protegeria os gentios guaranis dos colonos espanhóis.

Desde então, seis sacerdotes jesuítas iniciaram o seu apostolado junto aos guaranis livres, sob a orientação dos padres Simon Maceta e José Cataldino, célebres articuladores na história da Republica Guarani.

A reputação de zelo dos jesuítas das missões ou reduções paraguaias pela liberdade dos índios cada vez mais foi difundida. Em 1612, chegou da Espanha o padre Antonio Ruiz de Montoya, o grande realizador do "Estado dos Jesuítas" e superior da República Guarani, de 1620 a 1637. A vinda deste soldado de Jesus está associada ao socorro aos padres Cataldino e Maceta, que não mais davam conta de novos contingentes indígenas que pleiteavam colocar-se sob a sua direção nas missões.

[234] Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais /UFC . Email – egsantiago@terra.com.br

As reduções se multiplicavam e contavam, neste período, com cerca de dois mil habitantes indígenas catequizados. A prática pedagógico-catequética dos padres da Companhia de Jesus era substantiva:

> Eles queriam transformar essa gente pela criação de novos hábitos sociais, deixando agir a influência dos líderes, a disciplina coletiva, o sentido de responsabilidade amplamente desenvolvido pelas múltiplas funções criadas, enfim, pelo sentimento tranqüilizador de uma nova segurança. (LUGON, 2010:30).

Para realizar essa empreitada, não bastava para os missionários jesuítas terem-se livrado da pressão dos colonizadores. A questão mais complexa dizia respeito ao estabelecimento de tribos nômades em lugares a serem transformados em reduções. Impunha-se construir, providenciar a compra de gado, trabalhar a terra e plantar. Sendo os guaranis pouco afeitos ao trabalho sistematizado, os jesuítas perceberam que tinham que dar o exemplo, trabalhando duro, participando de todas as tarefas. Tiveram que se transformar em carpinteiros, pedreiros, lavradores e lenhadores.

Por volta do ano de 1630, já eram exemplares os resultados do processo civilizatório implantado pelos inacianos na maioria das reduções e missões. Lugon chama a atenção para o desenvolvimento em que se encontravam a agricultura, os ofícios manuais e um visível progresso material, superior ao crescimento religioso. Por toda a parte, o êxito das reduções surpreendia os superiores da ordem e inquietava os colonizadores. Por essa época, a importância e o significado das missões jesuíticas já eram reconhecidos. Em menos de trinta anos, havia certa homogeneidade em termos de resultados. A economia, a vida religiosa, as instituições políticas e sociais compunham um todo homogêneo, fruto de uma concepção e implantação planejadas. Estavam, pois, delineadas as faces articuladas da organização da República Guarani, quase em sua feição definitiva.

Como pôde esta "grande experiência" se estruturar com tamanho êxito numa nação inusitada, fantástica e única na história humana? Que fatores impulsionaram a República Guarani ao *status* de "comunista-cristã"? O que tinha como diferente das demais reduções jesuíticas no Continente Sul-Americano? Era, de fato, uma antecipação de ideias e práticas comunistas e socialistas da Europa? As normas de produção e distribuição dos bens configuraram o que, hoje, se denomina economia solidária? E que receios preocuparam as duas potências da época, Espanha e Portugal, ao ponto de juntarem os seus exércitos para destruir esta "obra-prima" de experiência de vida comunal, comparada até com a prática dos primeiros cristãos?

A par desta contextualização, tentaremos aprofundar a análise do programa educacional dos inacianos na "República Comunista Cristã dos Guaranis", evidentemente considerando que o mérito desta experiência pode ter sido determinado pela mescla desta pedagogia com um padrão cultural avançado dos guaranis, dando ênfase e tentando estabelecer relações diretas entre o método educacional jesuítico - guarani e a organização política, a estruturação socioeconômica, o regime da propriedade, a divisão social do trabalho, a vida social e religiosa da República dos Sete Povos.

Em suma, neste artigo buscaremos analisar a combinação da ação pedagógico-religiosa jesuítica com as práticas de economia comunal e solidária, vivenciadas nas missões e reduções dos jesuítas e dos guaranis.

## 2. AÇÕES PEDAGÓGICAS E CATEQUÉTICAS DOS JESUÍTAS NA AMÉRICA DO SUL

A Reforma luterana contribuiu, sobremaneira, algumas décadas depois de sua deflagração, para o surgimento da Companhia de Jesus. A teologia da igreja Católica considerava diabólica a ação luterana que colocou em xeque os dogmas do catolicismo e por ter usurpado muitos de seus fiéis. Na opinião de Fábio Ramos e Marcus Morais, a reação à petulância de Lutero da parte de Deus foi presentear a América aos europeus, recompondo, assim, o número de cristãos arrestados pelas reformas de Lutero. Ali, no Novo Continente, estavam os gentios, sem pecados e passíveis da ação evangelizadora dos jesuítas. (RAMOS; MORAIS, 2010:59). A vertente da "boa-fé" da colonização ibérica das Américas, pode se sustentar, ainda, na perspectiva de que,

> Teologicamente a colonização, quer nos aspectos políticos, quer nos da evangelização, assenta na teoria legitimadora da "guerra justa" que se radica no que se entendia então ser o dever de civilizar, de por termo à infidelidade, ao paganismo e, maximamente, às práticas antropofágicas e idolátricas. Teoria que São Tomás de Aquino elaborou na Suma Teológica (1266-73) e que, durante séculos justificou a conquista e ocupação de terras, e de condição prévia para a evangelização. (CRISTÓVÃO, 2003:267).

Incorporando um tom mais crítico a estas opiniões, Ribeiro (1995), assinala que o projeto jesuítico de colonização nos primórdios do Brasil teria sido sem escrúpulo humanitário, embora décadas mais tarde tenha se contraposto veementemente ao projeto de colonização leiga, ensejando sérios conflitos entre os padres da Companhia de Jesus e os colonizadores dos núcleos agrário-mercantis. O autor em foco chega a dizer que os inacianos concebiam os indígenas como criaturas de Deus e "donos originais da Terra" e com perspectivas de sobrevivência, se renunciassem as suas heresias para "se incorporarem ao rebanho da Igreja, na condição de operários da empresa colonial recolhidos às missões". Por sua vez, os colonos consideravam os índios como "gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão." (RIBEIRO, 1995: 53). Vale destacar a opinião de Ribeiro sobre a ação catequética dos missionários:

> A tarefa a que os missionários se propunham não era transplantar os modos europeus de ser e de viver para o Novo mundo. Era, ao contrário, recriar aqui o humano, desenvolvendo suas melhores potencialidades, para implantar, afinal, uma sociedade solidária, igualitária, orante e pia, nas bases sonhadas pelos profetas. Essa utopia socialista e seráfica floresce nas Américas, recorrendo às tradições do cristianismo primitivo e às mais generosas profecias messiânicas. Ela se funda, por igual, no pasmo dos missionários diante da inocência adâmica e do solidarismo edêmico que se capacitavam a ver nos índios, à medida que com eles conviviam. (P.61).

Neste estudo, o que nos interessa precipuamente é o caso da ação dos jesuítas nos sete aldeamentos da região da bacia do rio Uruguai: São Borja (1682); São Miguel e São Luís Gonzaga e São Nicolau (1687); São Lourenço (1691); São João (1697) e Santo Ângelo (1706), porquanto foi neste território onde ocorreu a experiência relatada por Lugon (2010), qual seja, a "República Comunista Cristã dos Guaranis."

O que trazia de inovador ou diferente o processo educacional e catequético dos inacianos nos pampas gaúchos? Ferreira Jr, citando estudos de Eliane Fleck, acentua que tal experiência só existiu por conta do aniquilamento da cultura guarani patrocinado pela "ortodoxia tridentina" que se opunha radicalmente às práticas dos aborígines quanto à poligamia, à pajelança, à nudez, à antropofagia, às guerras e ao nomadismo (FERREIRA Jr, 2007: 24).

Ampliando a argumentação crítica acerca da ação pedagógica e catequista dos soldados de Jesus na América, Freyre (1978: p.109) chama a atenção para o fato de que tal ação teria sido mais deletéria do que emancipatória, até porque "o imperialismo econômico da Europa burguesa antecipou-se no religioso dos padres da Sociedade de Jesus". A despeito de esse autor reconhecer a fidelidade dos jesuítas à igreja Católica e de terem "agido com heroísmo e com admirável firmeza na sua ortodoxia", bem como de terem influenciado sobremaneira a vida e a cultura indígenas na América, sob a égide da atividade moral e religiosa, ressalta que:

> Considerando-se, porém sob outro critério – puros agentes europeus da desintegração de valores nativos – temos que concluir pela sua influência deletéria. Tão deletéria quanto à dos colonos, seus antagonistas, que, por interesse econômico ou sensualidade pura, só enxergavam no índio a fêmea voluptuosa a emprenhar ou o escravo indócil a subjugar e a explorar na lavoura (FREYRE, 1978:110).

A bibliografia referente ao período colonial informa que, no geral, as ordens religiosas aceitaram ou foram cúmplices do "amansamento de índios" para, posteriormente, incorporá-los à força de trabalho e às expedições armadas rumo à interiorização do Continente Americano. Ribeiro alerta para o fato de que os jesuítas brasileiros, influenciados pelos seus companheiros paraguaios, tentaram pôr em prática o projeto utópico de "reconstrução intencional da vida social dos índios destribalizados". (1995:54).

Mencionado autor refere-se à estratégia das missões, espaços onde eram concentrados os índios, constituindo-se comunidades "ferreamente organizadas como economias auto-suficientes, ainda que também tivesses alguma produção mercantil".

Atesta, ainda, que os inacianos atuantes na Amazônia tentaram reproduzir estas experiências de seus confrades paraguaios. O projeto jesuítico, entretanto, era tão claramente distinto ao processo de colonização lusitano que culminou com o fato de que as missões dos soldados de Jesus em terras brasileiras não alcançassem a dimensão e o êxito obtidos pela Companhia de Jesus no Paraguai.

## 3. A EDUCAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA VOLTADA PARA A VIDA COMUNAL E SOLIDÁRIA DA REPÚBLICA GUARANI

Desde os primeiros tempos das reduções, o padre Maceta havia ensinado todos os meninos a ler e escrever, além das quatro operações matemáticas. Posteriormente, o ensino focou, substancialmente, a vida prática das missões, mediante a profissionalização dos jovens indígenas.

Cada redução registrava de mil a dois mil alunos em duas séries completas de aulas, respectivamente, para meninos e meninas. A frequência às aulas era obrigatória dos sete aos doze anos.

Referindo-se a registros dos jesuítas, Lugon informa que o processo educativo das meninas era ministrado por professoras escolhidas criteriosamente e que as ensinavam a ler, a rezar, a fiar, costurar e realizar as tarefas relativas às suas futuras funções na sociedade. (2010: 148).

O padre Sepp, jesuíta alemão, citado por Lugon, referiu-se aos exímios trabalhos de copistas guaranis como de qualidade igual ou superior aos da Alemanha. Muratori, outra fonte de Lugon refere-se ao fato de que a pedagogia dos jesuítas era dirigida para o preparo dos dirigentes de manufaturas, a administração de bens públicos,a fim de controlar os estoques de produtos diversos, fiscalizar o despacho de mercadorias e exercer todos os cargos administrativos da República Guarani. (LUGON, 2010: 150 e 151).

Os frutos deste processo educacional e religioso, voltado para o interesse comunitário, eram visíveis na República Guarani: igualdade de moradia, igualdade de acesso à formação profissional e cívica, igualdade nas relações e condições de trabalho e nas perspectivas de lazer. Convém ressaltar que o espírito de igualdade não impedia, entretanto, a existência das diferenças razoáveis e naturais. A escolha do lazer, por exemplo, estava condicionada às pessoas mais cultas e qualificadas, que, em geral, se dedicavam à pintura, à música, à literatura e à tradução de obras espirituais. O fato é que a mística da igualdade praticada nas missões ampliou, por demais, uma elite cívica e profissional que crescia sem cessar.

Tal façanha foi lastreada pela responsabilidade dos mais dignos dentre os missioneiros e exercida mais honestamente do que nas colônias espanholas e portuguesas. O binômio educação básica e cívica, mesclado com a formação cristã, contribuiu para eliminar o escândalo da miséria causada pelo luxo, no sentido da inexistência de pobres entre os habitantes da República Guarani. Havia, também, a utopia dos inacianos de perseguir o ideal de vida calcado no exemplo dos primeiros cristãos, como relatara a Bíblia. (LUGON, 2010: 152).

O apanágio da República Guarani – igualdade e fraternidade- moveu muitos missioneiros a se embrenharem matas afora, atraindo índios nômades e desgarrados, com o pretexto do "prazer da vida em comunidade." Eles eram crentes dos valores da liberdade bem regrada, decorrente da ordem estabelecida, que protegia os direitos de cada um.

Fruto de estratégias educacionais lastreadas na disseminação do teatro, da música, da oratória e do solidarismo, a democracia guarani, a despeito de menos adiantada do que as de hoje, era mais real e efetiva do que a atual democracia burguesa. No início das reduções jesuíticas os caciques eram considerados chefes dos distritos. Quando as tribos se fundiram em comunidades maiores, os serviços administrativos e a definição de regulamentos impuseram a criação de funções que amenizaram o poder dos caciques. (LUGON, 2010: 63).

O sistema básico de poder era composto pelos corregedores e conselhos municipais eleitos pelos povos guaranis. A tradição das eleições e o exercício das funções públicas possibilitaram a estes povos um sentimento de sua autonomia nacional e de zelo pelo bem comum, atributos hoje considerados como "capital

social". As eleições eram realizadas nos últimos dias de dezembro ou no começo do ano. Com base numa lista de candidatos, preparadas pelo conselho que saía, mas com um controle pessoal de um padre da missão.

Desconhecia-se o voto secreto e as opiniões populares se exprimiam com toda a liberdade, eficiência e conhecimento de causa. Em geral, os eleitos mantinham boa comunicação com o povo, podendo ser reeleitos. Lugon (2010) informa que as sessões do conselho eram realizadas com regularidade. Diariamente, o corregedor e os dois alcaides principais encontravam-se com o cura. Todas as decisões atinentes à vida política e econômica da cidade se decidiam *conferenciando*, ou seja, em sessões das quais participavam o cura, o chefe do conselho (corregedor) e os conselheiros. (2010: 65).

Cada redução constituía-se numa espécie de pequena república independente em sua administração interna. Por sua vez, todas as cidades eram dependentes da Confederação, no que se refere à legislação civil, penal e militar. O conjunto das reduções era gerido pelo superior-geral dos jesuítas que as visitava regularmente e, a posterior, lançava diretivas consideradas oportunas para o seu bom funcionamento. Era sua função manter a unidade e, mesmo a "uniformidade em tudo, em todas as reduções".

Em síntese, a República Guarani praticava, no âmbito da organização política, um federalismo internacional do futuro: administração autônoma das comunidades, liberdades locais asseguradas na base de um regime político e econômico unificado.

## 4. A CONFIGURAÇÃO DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA NA REPÚBLICA GUARANI

Partindo do princípio de que os missioneiros, então organizados nas reduções tinham deixado de ser nômades e abandonado a caça, o setor agrícola e a agroindústria passaram a ter uma dimensão muito importante para a sua subsistência. Já nos primórdios das missões, a água era levada por canais de irrigação aos campos de agricultura. O leito destes canais era pavimentado e a água era oriunda dos rios, mediante técnicas hidráulicas. Havia grandes criatórios comunitários de peixes em cada missão.

As culturas tradicionais dos guaranis, como o milho, a mandioca, batatas e a erva-mate foram acrescidas com outras introduzidas pelos jesuítas- trigo, cevada, arroz, cana-de-açúcar, algodão e cânhamo. Cada missão tinha de seis a oito hortas e pomares, além do "jardim dos padres", espécie de canteiro experimental e de aclimatação, que media até três hectares, por detrás dos colégios. Nestas áreas foram produzidas frutas, como a uva, melão, e o abacaxi, além de flores e plantas ornamentais e medicinais, como os *jujos*, muito apreciadas pelos povos guaranis. Outra cultura muito apreciada era o "bálsamo das missões", extraída da planta aguaraibá, comercializada intensamente para as farmácias de Madrid. Nos pomares, foram produzidas plantas e flores das quais se fabricavam perfumes de flores de laranjeira, cravo, jasmim, alecrim, lavanda, chicória e angélica. Muitas frutas foram produzidas nos pomares, como limão, laranja, pêssego, figo e romã. Não se pode deixar de registrar a enorme extração de madeiras variadas e de excelente qualidade, principalmente para o fabrico de instrumentos musicais. (LUGON, 2010: 87 a 90).

Quanto às ferramentas e implementos agrícolas, de uso coletivo, utilizados na agricultura das missões guaraníticas, concebidas e fabricadas localmente, registram-se os arados com lâminas de madeira dura, por conta da ausência absoluta de metais. Estes arados foram muito utilizados pelos colonos espanhóis no Paraguai um século depois da dissolução das missões. A par de tantas estratégias, as reduções se constituíram no modelo agrícola mais organizado e completo da América. Em geral, todos os produtos agrícolas das missões eram superiores aos outros, porque seu preparo era racional e fugia dos costumes antigos. Basta que contemplemos os resultados de sua produtividade. O milho, que formava com o trigo, a aveia e o arroz a alimentação básica, produzia até quatro colheitas anuais. O algodão, produzido em três variedades, registrou uma colheita anual de duas mil arrobas de 11,5kg em cada redução.

A cana-de-açúcar prosperou por demais no final do século XVII. Na Redução de Santa Rosa, por exemplo, produziu cerca de vinte mil quilos de açúcar branco. As reduções do Uruguai produziram e exportaram vinhos para Buenos Aires e toda a região platina. As parreiras ensejavam duas safras anuais. Muito se comenta acerca da qualidade do vinho de La Cruz. Lugon chama a atenção para a qualidade do tabaco cultivado nas missões paraguaias, semelhante ao produzido em Havana. Além do abastecimento interno das missões, muitas dessas culturas tiveram excedentes para exportação.

As fazendas de criação de gado (estâncias), em torno de centenas de hectares, continham de cinco a seis mil cabeças de gado. Cada redução de porte médio reunia em torno de 100 mil cabeças de gado, compostas de bovinos e ovinos. Fato interessante é que todo o rebanho pastava em liberdade nos limites das estâncias, que não tinham estábulos nem praticavam a ordenha. A criação era exclusivamente para a produção de carne para o consumo dos missioneiros.

As oficinas de tecelagem em todas as reduções produziram tecidos de que necessitavam, e, depois, para o comercio externo. Muitos tecidos finos e belos, ornamentados de flores e motivos diversos foram exportados para a Europa. As forjas e fundições, modestas e até precárias desenvolveram-se, a tal ponto, que consegiram fundir sinos das reduções com metal importado do Chile. Posteriormente, as instalações guaranis fabricaram armas de fogo, canhões e munições. Lugon, transcrevendo fontes diversas, ressalta a riqueza de talentos encontrada nos mestres e artesãos, responsáveis pelo fabrico de relógios, clarinetas e trompetes, tão bem como nas cidades européias. (Pp. 96 a 98).

Além de obras religiosas, as missões imprimiram trabalhos linguísticos, mapas astronômicos, decorrente da primeira impressora instalada no Prata que foi trazida pelos jesuítas. Lugon ressalta o fato de que, após a expulsão dos jesuítas, os equipamentos de impressão das missões foram destruídos ou abandonados por medo dos colonialistas de o povo se instruir. É ainda o autor em destaque que revela uma opinião bastante interessante:

> No Espírito das Leis, Montesquieu afirma que a obra dos jesuítas, nas missões guaranis, poderia ser classificada de grandiosa, mesmo que tivesse ficado limitada ao sucesso industrial. Realmente, essa república, perdida no meio do pampa e da floresta virgem, foi, em sua época, o único estado industrial da América do Sul. (P.100).

A despeito das controvérsias sobre a riqueza ou não das reduções, registradas em várias páginas do livro de Lugon *A República Guarani*, este aponta categoricamente que as reduções não formavam uma nação pobre. Naquela época, nenhuma região da América, segundo ele, desfrutava de uma prosperidade tão generalizada, nem de um desenvolvimento econômico tão sadio e equilibrado.

Outra questão polêmica: havia ou não a propriedade privada de bens de produção nas reduções guaraníticas? Com origem nesse dilema, Lugon assevera que a República Guarani foi, não somente em suas grandes linhas, mas também nos detalhes, uma aplicação fiel da *Utopia* comunista de Thomas Morus. (2010: 120). Por fim, acentua que a República Guarani viveu sob o regime de propriedade comum das terras. Não ocorreram casos de propriedade particular nas missões. Comprar, vender, alugar ou legar o mais modesto pedaço de terra, utilizar o trabalho dos outros em proveito próprio, fazer da terra instrumento de exploração humana foram situações totalmente desconhecidas nas reduções guaraníticas. (P.128).

Neste sentido, as práticas de solidarismo econômico na República Guarani, ocorridas em pleno século XVII, coincidem com a noção contemporânea de economia solidária:

> A solidariedade na economia só pode se realizar se ela for organizada igualitariamente pelos que se associam para produzir, comerciar, consumir ou poupar. A chave dessa proposta é a associação entre iguais em vez do contrato entre os desiguais. Na cooperativa de produção, protótipo de empresa solidária, todos os sócios têm a mesma parcela do capital, e por decorrência, o mesmo direito de voto em todas as decisões. (SINGER, 2002:9).

## CONCLUSÕES

Se observarmos o sentido e a exemplaridade da República Comunista Cristã dos Guaranis, em plena era da expansão colonial luso-espanhola na América dos trópicos, entenderemos o porquê de tantas investidas dos colonialistas na região das missões. Em 1750, a República Guarani parecia ter alcançado o seu ápice. Ora, há muito tempo os portugueses e seus bandeirantes paulistas cobiçavam a possessão das terras banhadas pelo curso superior do rio Uruguai e do vasto e rico território das missões orientais. Além disso, já haviam dizimado algumas reduções na região do Guairá. Para agravar a situação, Portugal, nesta época, estava de posse da Colônia de Sacramento, ponto estratégico para os comerciantes espanhóis.

Com origem na forte pressão destes comerciantes, a Espanha buscou a retomada da Colônia de Sacramento. Neste ínterim, o Marquês de Pombal, vislumbrando a oportunidade de tirar partido para o seu país e ainda se vingar dos jesuítas, seus ferrenhos inimigos, propôs a troca da Colônia pelo território à margem esquerda do rio Uruguai, onde estavam as sete principais missões guaraníticas. A Espanha aceita a proposta e assina um tratado em 13 de fevereiro de 1750, determinando que os missionários desta área deveriam sair, com todos o seus pertences e bens, levando também os índios guaranis para terras espanholas. Quanto às reduções e povoados, com suas terras e prédios, deveriam pertencer, doravante, à Coroa Portuguesa.

Estava iniciada, assim, uma das mais impiedosas tragédias da história contra os verdadeiros donos das terras da América ibérica. A despeito de todas as ponderações dos jesuítas construtores das missões, a decisão foi ratificada. O superior geral dos jesuítas conclamou aos inacianos das missões a cederem e convencer os índios à obediência. Tudo em vão. Os guaranis não aceitaram a sua expulsão daquelas terras, nem a posição adotada pela direção da Companhia de Jesus. É claro que, nem todos os inacianos aceitaram aquela situação e, muitos deles vão engrossar a resistência contra os governantes e colonialistas luso-espanhóis.

Deflagrou-se, assim, a guerra guaranítica contra os interesses da Península Ibérica. Em 1753 e 1754, sob a forte liderança de Sepé Tiaraju, o comandante dos guaranis fez recuar as forças portuguesas, forçando um armistício, jurado sob o Evangelho e que não foi cumprido

Com as negociações fracassadas, os reis de Espanha e Portugal, em 1756, ordenaram o reinício das hostilidades. Um grande exército de espanhóis e portugueses foi constituído, formando uma das tropas mais bem armadas e equipadas da época. Como descreve Lugon , "a honra colonial não podia mais suportar os fracassos acontecidos em 1753 e 1754". (2010: 199). Sufocados a ferro e fogo, a despeito da resistência dos missioneiros e de um grupo de jesuítas dissidentes, morria uma grande experiência de convivência humana justa e solidária. O filósofo Reynal, citado por Lugon , assim expressou a sua visão sobre a República dos Guaranis:

> Um sistema de governo no qual ninguém fica sem trabalhar, ninguém trabalha demais, no qual a alimentação é sadia, abundante, igual para todos, em que os cidadãos estão bem alojados e bem vestidos, os velhos, viúvas, órfãos e doentes são cuidados e protegidos como em bem poucos lugares do mundo, talvez em nenhum (...) o patrimônio comunitário é bem cuidado, as cidades irmãs ajudam umas às outras, em que ninguém é condenado à morte, uma república assim é a verdadeira democracia, o único lugar onde os governantes tornam felizes as pessoas que deles dependem. Essa é a grande obra dos jesuítas no Sul da América, uma obra de amor. Pois ninguém ousaria dizer que 50 missionários manteriam na escravidão 200 mil índios, sem que fugissem para as florestas, ou massacrassem seus algozes. (P. 229).

A derrota das missões guaraníticas pode ser explicada pela tibieza das posições dos reinos luso-espanhóis. Ribeiro refere-se a este assunto, ressaltando a contradição dos propósitos políticos destes reinos e dos jesuítas que nunca culminou com uma posição clara sobre a liberdade ou o cativeiro dos donos da América ibérica. Para ele, a legislação que regulou este tema é contraditória e hipócrita, porque, ora decreta a guerra justa contra os índios, ora as coíbe, num "ciclo sem fim de iniqüidade e falsidade". Tudo leva a crer, portanto, que o projeto jesuítico das missões no cone sul da América foi cumprido com dignidade. E poderia ter sido mais bem difundido em todo o continente. (RIBEIRO, 1995: 101).

Contradições à parte, um dos mais graves prejuízos contra o continente colonizado foi a expulsão dos padres da Companhia de Jesus. Infelizmente, venceu o projeto pragmático da colonização predatória e imperialista. Como atesta Ribeiro, os "reis missionários", em nome da Igreja e de Deus, queriam mesmo era o reino deste mundo.

**REFERÊNCIAS**

CRISTÓVÃO, Fernando. **O olhar do viajante***:* dos navegadores aos exploradores. Coimbra: Editora Gráfica Coimbra, 2003.

FERREIRA Jr. Amarílio. Os jesuítas na pesquisa educacional. *In* Revista **Em Aberto**. Brasília, v.21, n.78 p. 13-19, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande &Senzala***:* formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

LUGON, Clovis. **A República Guarani**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Fábio; MORAIS, Marcus V. **Eles formaram o Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro***:* a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

# CONDUÇÃO DO DESTINO DOS BENS DAS MISSÕES JESUÍTICAS PELACOROA PORTUGUESA: PERNAMBUCO PÓS LEI DE 3 DE SETEMBRO DE 1759.

Roberto Barros Dias[235]
Welber Carlos Andrade[236]

## 1. INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de que Pernambuco era uma das principais capitanias da América portuguesa, e sendo os Colégios de Olinda e Recife importantes instituições do patrimônio jesuítico no Estado do Brasil no século XVIII, torna-se significativo compreender o destino de seus bens e como a Coroa conduziu todo o processo pós-expulsão, o que poderá auxiliar numa visão ampla acerca do tema. Tentaremos neste capítulo responder algumas questões sobrea presença inaciana em Pernambuco, sobre suas missões e, principalmente, sobre a administração dos seus bens. Assim, desperta-nos o interesse em responder: como se organizou a atuação da Companhia na Capitania dePernambuco e nas capitanias anexas? Onde estavam suas principais missões nesta capitania e quais eram as ações desempenhadas pelos padres? Quais bens formavam o patrimônio dos jesuítas? Como se organizou o processo de confisco, administração e arrematação das propriedades dos inacianos? E, por fim, em seu conjunto, a alienação dos bens dos jesuítas representou mais valia para a Coroa? A arrematação dos bens teria beneficiado algum grupo em especial? Por se tratar de um breve estudo, algumas destas questões serão mais fáceis de responder, outras nem tanto, porém desejamos que essas perguntas e respostas possam auxiliar futuros trabalhos.

## 2. A COMPANHIA DE JESUS EM PERNAMBUCO

O convite de D. João III (1521-1557), e patrono da Igreja à Companhia de Jesus alicerçava-se no intuito de modificar no seu reino as condições precárias que o catolicismo na Europa herdara do século XV, devido à 'decadência' moral, ao desgaste institucional, à crise de vocações e de formação sacerdotal, a pouca atuação dos bispos nas dioceses confiadas aos mesmos, a ténue evangelização interna na Europa e, em particular,à carência de atuação de missionários, seculares e regulares, no campo da educação em Portugal.

O crescimento do número de colégios e residências dos missionários em Portugal[237] e além-mar deu-se de forma rápida graças ao patrocínio do grão-mestre da Ordem de Cristo, o rei e seus

[235] Professor do Curso de História da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Bolsista do CNPq, com bolsa sanduíche pela CAPES integrado ao Centro de Pesquisa de História Religiosa, na Universidade Católica Portuguesa.
[236] Doutorando em História pela Universidade de Évora; Bolsista da CAPES/Brasil;Pesquisador do GEHSCAL/UPE.
[237] Os inacianos chegam a Portugal um ano após a sua aprovação por meio de uma solicitação do Rei a Inácio de Loyola, primeiro superior da Ordem. Francisco Xavier e Simão Rodrigues são nomes que iniciaram a missão em Portugal e no além-mar. Ainda em 1541, Francisco Xavier foi enviado para a Índia, em 1542; Simão Rodrigues funda o Colégio de Coimbra e, em 1546, é fundada a Província Portuguesa, a primeira da Ordem em todo o mundo.

sucessores. O padroado régio confiou aos jesuítas como "guerreiros de Cristo" a salvação das almas e como "operários do Rei" a missão de "civilizadores" e catequistas dos índios no chamado novo mundo.

Os jesuítas atuavam em 17 Colégios, localizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Recife, Olinda, Porto Seguro, Ceará, Maranhão, Santos, Espírito Santo, Paranaguá, Paraíba, Vigia; em dois seminários, localizados em Belém e Maranhão e em 37 residências e missões.[238]

Esses números elucidam o volume da ação jesuítica no Brasil, o crescimento da Ordem entre sua aprovação e o século XVIII, o caráter universal da Companhia de Jesus, a racionalidade expressa pela *RatioStudiorum,* a administração e o trabalho sistemático e programado nos aldeamentos. Portanto, a Fé dos inacianos com base no Evangelho, na tradição apostólica, na sustentação teológica tridentina, não posterga a racionalidade expansionista e civilizadora por meio de ações missionárias que contemplavam espiritualidade, pedagogia, técnica arquitetônica, arte, diálogo com outras linguagens e ritos religiosos, administração temporal e relações de diplomacia com poder político na Europa, Ásia e com o Estado Pontifício. A fé em Deus,a partir de um sistema universal de educação inspirado nos métodos dos Exercícios Espirituais, não se opunha à razão e harmonizava-se com as ideias modernas em andamento.

No século XVII, depois da expulsão dos holandeses, os bens da Companhia de Jesus vinculados ao Colégio de Olinda aumentam consideravelmente. O governador de Pernambuco entendeu que os jesuítas contribuíram para a soberania de Portugal naquela região, o que favoreceu que as doações se somassem. O quadro abaixo ilustra as rápidas aquisições do Colégio:

**Quadro 1 – Bens do Colégio de Olinda em 1694**[239]

| **Bens do Colégio de Olinda em 1694** | | |
|---|---|---|
| **Doação Real** | 800 | Escudos romanos |
| **Engenho** | 600 | Escudos romanos |
| **Gado** | 400 | Escudos romanos |
| **Arrendamento de casas e fazendas** | 150 | Escudos romanos |
| **Oficinas (olaria, quintal, curtumes)** | 170 | Escudos romanos |

*Fonte:* Dados recolhidos de Serafim Leite.

A fundação do Colégio de Recife é autorizada por ordem égia de D. João IV (1640 – 1656) em 26 de abril de 1655,sob forte oposição de alguns inacianos, os quais argumentavam que esse

[238] Entre elas, estão: Mato Grosso, Jaboatá, Taputitapera, Moinhos de Pitanga, Moinhos de Cotegipe, Moinhos de Sant'Ana, Moinhos da Condessa, Ibirajuba, Moni, Anandiba, Campos Novos, S. José, Itú, Rio Pardo, Antotoia, Taguage, S. Barnabé, Aldeias Altas, Ilheus, Itapecirica, Rio das Velhas, Santa Cruz, São Cristóvão, Maracú, Trocano, Guajirú, Gibiri, Capivara, Tejupeba, Rio Pinaré, Urubú-mirim, Santa Inês, S. Cristóvão, Madre Deus, Canabrava e Jaguarai.

[239]LEITE, 2004, p.333.

novo colégio estaria muito próximo do Colégio de Pernambuco. No entanto, parte da população da vila passou a defender a construção do Colégio e garantir por doações seu sustento.

> Para que o colégio fosse a realidade desejada, propôs-se o Capitão António de Gouveia Soares a erigi-lo, com a "fundação" de 16.000 cruzados... Antóno Gouveia Soares, solteiro, sem herdeiro, doava 16.000 cruzados efectivos" para que a casa de Nossa Senhora do Ó, do Recife, se elevasse e fundasse em Colégio. Dessa "fundação" metade pelo menos se aplicaria em casas, terras e gado, e que se alguma parte se pusesse a juros fosse em mãos de pessoa segura e com a taxa de 6 ¼ % .[240]

## 3. OS CONFLITOS COM POMBAL: A EXPULSÃO.

O processo de expulsão dos jesuítas de Pernambuco e adjacentescomeçoua se concretizar em 1759, com a aplicação do decreto de reforma desses religiosos que deveria ser feita, nesse mesmo ano, pelo bispo de Olinda, D. Francisco Xavier Aranha, seguido de outros decretos que definiram: o cerco armado dos colégios, o confisco dos bens dos inacianos, o fechamento das escolas e aldeias, a proibição dos padres de celebrarem sacramentos assim como de se comunicarem com a população.

As primeiras cartas e decretos referentes à reforma dos inacianos em Pernambuco, no entanto, foram assinados em 1758, pela rainha Dona Maria Mariana Vitória de Bourbon, que assumiu a regência durante o período de convalescência do rei D. José I[241]. A primeira carta tratando desse tema foi assinada em 14 de setembro de 1758, e destinada a Luís Diogo Lobo da Silva, governador e capitão-general de Pernambuco, na "qualidade de perpétuo administrador do Mestrado e Cavalaria das Ordens Militares", e ao Bispo de Olinda. Essa carta definia a criação de paróquias administradas por padres seculares e determinava que os jesuítas que atuavam como missionários nas aldeias fossem recolhidos nos colégios de Olinda e Recife. O documento ratificava[242] também o direito do governador de Pernambuco de transformar as missões dos religiosos em vilas e lugares:

> Houve por bem mandar expelir a Carta firmada pela minha Real mão, que será com esta ao Bispo dessas Diocesses, para que mandando recolher aos seus claustros os Religiosos da Companhia de Jesus que estão exercitando como Párochos debaixo do nome de Missionários nas Aldêas e Residências da mesma Diocese, que deveis erigir em Villas e Lugares, estabelesse em cada hua delas hua vigairaria servida por um sacerdote secular com

[240]LEITE, op. cit., p. 345.

[241] Em 3 de setembro de 1758, Dom José sofreu um atentado, mas a corte não divulgou, a princípio, a tentativa de assassinato do rei, como fará posteriormente. No dia 7 de setembro, foi assinado por Dom José I um decreto que nomeava a Rainha Dona Maria Mariana Vitória de Bourbon regente de Portugal. Ajustificativa era que o Rei se encontrava doente.

[242]"[...] Ordeno-vos que logo que receberdes esta, façais dar às sobreditas Leys a sua devida e plenária execução, restituindo os Índios de todas as Aldeias dessas Capitanias à inteira liberdade das pessoas, bens e comércio, na forma que nellastenho determinado [...] fazendo-lhes repartir as terras competentes por novas cartas de sismarias para a sua Lavoura e Comércio nos destrictos das Villas e Lugares que de novo eregires nas Aldeias que hoje tem [...] dando a todas as ditas Aldeias a forma de Governo Civil que devem ter." (Escripta em Belém, 14 de Septembrode 1758. //Raynha//). Instruções régias enviadas a Luis Diogo Lobo da Silva, para que se aplique em Pernambuco o estabelecido sobre a restituição da liberdade aos índios do Grão-Pará e Maranhão.Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, Cod. 707, fls. 163v-165.

> competente côngrua. O que me pareceu participar-vos para que, na certeza do que tenho resoluto ao dito respeito, assistaes ao dito Bispo com todo o auxilio Civil e Militar que elle vos requerer em todas quantas vezes vos for poeelle pedido [...]. Escripta em Belém, 14 de Septembro de 1758. //Raynha//.[243]

Os jesuítas administravam sete aldeias que estavam sob a jurisdição da Capitania dePernambuco, uma territorialidade quecorrespondia a Pernambuco, Itamaracá, Alagoas, Paraíba e Rio Grande Norte e Ceará. Entre as setes aldeias, cinco estavam no Ceará e, como nas demais regiões do Brasil e Grão-Pará, essas aldeias foram oficialmente elevadas a vilas a partir de janeiro de 1759 quando chegam ao Brasil as cartas régias.

**Quadro 2- Missões da Capitania de Pernambuco**[244]

| **Missões da Capitania de Pernambuco** | | |
|---|---|---|
| **CEARÁ** | Antigas Aldeias | Vilas – Diretório |
| | Payacú (Baturité) | Monte-Mor-o-Novo |
| | Ibiapaba | Vila Viçosa Real |
| | Paupina | Messiana/Mesejana |
| | Caucaia | Soure |
| | Parangaba | Arronches |
| **RIO GRANDE DO NORTE** | Guarú | Nova Vila de Estremoz do Norte |
| | Graraíras | Nova Vila de Arês |

*Fonte:* Elaboração com base em FERNADES e CAEIRO.

O governador, além deimplementar as ordens régias, fundar vilas e recolher os jesuítas nos colégios, comunicou aos superiores da ordem que todo jesuíta estrangeiro deveria deixar os territórios que estavam sob a jurisdição de Pernambuco, sair dos colégios, hospícios, missões, fazendas ou engenhos, reunir-se em Recife e de lá partir para Portugal. Ficou determinado também que a partir daquela data os inacianos não deveriam ter mais nenhum tipo de relação religiosa ou social com o governador. Toda forma de comunicação entre jesuítas e Estado, segundo José Caeiro, passou a ser mediada por um tabelião, que abria e lia as cartas trocadas entre o governador de Pernambuco e os superiores jesuítas.[245]

As medidas Dom Francisco Xavier Aranha, o bispo reformador, consistiram em inibir a ação comercial dos jesuítas.Além disso, os inacianos tiveram que apresentar para avaliação os livros de

[243] Ordens Régias, Livro n° 10, 1755-1760, APEJE, fls. 141-142.
[244] CAEIRO, José. *Os jesuítas do Brasil e Índia:* na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII. Baia: Escola Tipográfica Salesiana, 1936;FERNANDES, Paulo AntonioCyriaco, S.J. *Missionários jesuítas no Brasil no tempo de Pombal.* Porto Alegre: Globo, 1941.
[245]Cf. CAEIRO, José. *Os jesuítas do Brasil e Índia:* na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII. Baia: Escola Tipográfica Salesiana, 1936.

receitas e despesas como também demonstrar se de fato as rendas dos engenhos e fazendas eram destinadas à manutenção dos colégios.

## 4. O CONFISCO DOS BENS NA CAPITANIA DE PERNAMBUCO

O poder econômico dos jesuítas provocava muita contestação entre os governistas do Império português, sendo considerado por vários historiadores como um dos fatores determinantes para a tomada de decisão da Coroa em favor de expulsão da Ordem dos territórios portugueses. Os debates continuam entre os pesquisadores sobre a real dimensão das motivações do Marquês de Pombal e D. José I para proceder com o desterro dos jesuítas e o consequente sequestro de seus bens.

Após o banimento da Companhia dos limites do Império português, várias medidas foram tomadas para proceder com o inventário e confisco dos patrimônios. Em Pernambuco, o processo correu sob a responsabilidade da Junta da Fazenda, de acordo com a ordem régia de 22 de outubro de 1761, com a instalação, em princípios de 1763, de uma equipe para administrar os bens dos colégios de Pernambuco (Olinda e Recife), Paraíba, e os hospícios da Vila de Penedo, na Comarca de Alagoas, e Aquiraz, na Capitania do Ceará [246]. Segundo o alvará de 25 de fevereiro de 1761, os procedimentos adotados pelos funcionários régios deveriam ser semelhantes por todas as juntas responsáveis pelos trabalhos no território ultramarino, iniciando pelo arrolamento dos bens, organizados por classes[247].

Como observado por Edgar Pereira, a organização das classes obedeceu aos títulos de bens móveis, juros e atividades de crédito dos jesuítas; uma segunda classe para as capelas; e, por fim, uma terceira para bens imóveis de vínculos[248].

Com o crescimento das responsabilidades espirituais e assistencialistas sobre os colonos e indígenas, os diretores jesuítas passaram a aceitar a concessão de terras da Coroa, o que possibilitava a manutenção dos irmãos e o funcionamento de seus colégios, hospícios e missões. As doações e administração de legados também desempenharam importante papel na aquisição de patrimônio e financiamento.[249] Desta forma, tais mecanismos tornaram a Companhia uma das mais ricas ordens ou senão a mais rica e atuante na América portuguesa, concentrando em suas mãos um alargado número de engenhos, fazendas, prédios urbanos e escravos. Segundo Marcia Amantino,

---

[246] AHU_CU_015, Cx. 106, D. 8226.

[247] *Alvará de 25 de fevereiro de 1761*.Disponível em: http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt. Acesso em 08 de abril de 2016.

[248] Ver PEREIRA, Edgar. *Terra jesuítica e a administraçãodo confisco de Goa:*a política de concessões fundiáriasno final de setecentos. Revista 7 Mares. n. 4. Junho/2014.

[249] Consultar SANTOS, Fabrício Lyrio. *A presença jesuíta no Recôncavo da Bahia.*Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras. v. 1, 2007.

> estas fazendas congregavam centenas de escravos que produziam para abastecer os aldeamentos/missões, as cidades próximas, ou mesmo outras localidades, mas acima de tudo, eram responsáveis pela geração de lucros para os Colégios dos jesuítas e para a Companhia de Jesus, que aumentava cada vez mais o seu poder local através do controle de mão-de-obra e terra.[250]

Muitas terras foram concedidas pela Coroa para sustento das missões, como em Ibiapaba, no Ceará, que em seu entorno concentrava três fazendas de gado vacum e cavalar, com suas fábricas, ferramentas, lavouras, gados e escravos[251], tudo pertencente ao Colégio de Olinda, que, entre as instituições jesuítas atuantes em Pernambuco, foi aquele que mais concentrou propriedades agrícolas e pecuaristas. Já o Colégio do Recife, por sua vez, teve maior posse de prédios urbanos e recebimentos de foros relacionados a propriedades urbanas como terrenos e imóveis, quase todos situados no Recife e arrabaldes. O quadro abaixo apresenta números do inventário do ano de 1772:

**Quadro 3 - Prédios Urbanos e Rústicos da Companhia de Jesus em Pernambuco e Capitanias anexas**[252]

| | **Colégio de Olinda** | **Colégio do Recife** | **Colégio da Paraíba** |
|---|---|---|---|
| Prédios Rústicos | *06* | 06 | 01 |
| Prédios Urbanos | 07 | 26 | 10 |
| Foros | 14 | 29 | - |
| Partido de Cana | - | 1 | - |

*Fonte:* Avulsos da Capitania de Pernambuco.

Essas propriedades estão enquadradas nas classes já referidas anteriormente. Para os números indicados do ano de 1772, dos prédios urbanos e rústicos do Colégio do Recife, 90% foram descritos na 3ª classe, ou seja, propriedades deixadas aos jesuítas por meio de testamentos e doações. Ainda nesse sentido, 10 % das propriedades do Recife (06 propriedades entre terras e prédios) foram obtidas por meio de compra, direito de cobrar foros, créditos e outras fontes de financiamento, isto é, bens enquadrados como 1ª classe. O Colégio de Olinda, por sua vez, obteve a maior parte de suas receitas por meio de bens da 1ª classe, sendo principalmente foros e as fazendas existentes na capitania do Ceará.

**Quadro 4- Classes dos Prédios Urbanos, Rústicos e Foros** [253]

| | **1ª Classe** | **2ª Classe** | **3ª Classe** |
|---|---|---|---|
| Colégio de Olinda | *20* | 01 | 06 |

[250] AMANTINO, Marcia. Fazendas, engenhos e haciendas: Os bens materiais e os escravos dos Jesuítas na Capitania do Rio de Janeiro e na Província Jesuítica do Paraguai, século XVIII. São Paulo, 2011,*Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*,, Julho/ 2011,p.6.Nesse sentido, existência do "lucro", apontado por Amantino, abre margem para muitas discussões em torno da questão. Pombal acusava a Companhia de Jesus de fazer "lucro", enquanto ela se defendia dizendo que não havia lucro e que as vendas dos produtos eram exclusivamente para manutenção das missões e colégios, uma vez que as ordens religiosas eram proibidas pela Santa Sé de tirar vantagens financeiras com suas vendas.

[251] AHU_CU_Inventário dos bens confiscados aos jesuítas em Pernambuco, cód. 1964.

[252] AHU_CU_015, Cx. 112, D. 8627.

[253] AHU_CU_015, Cx. 112, D. 8627.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Colégio do Recife | 06 | - | 56 |
| Colégio da Paraíba | 04 | - | 07 |

*Fonte:* Avulsos da Capitania de Pernambuco.

Segundo Fabrício Santos, as propriedades urbanas dos jesuítas demonstram um pouco da malha urbana de onde estavam inseridas. Para Salvador, por exemplo, a Companhia de Jesus possuía 184 prédios de alugueis, sendo 128 assobradados e 56 casas térreas distribuídas entre a parte baixa e alta da cidade, ou seja, de um lado imóveis inseridos na principal área comercial, de outro, na parte alta, casas no entorno da elite senhorial.[254] O Colégio do Recife possuía imóveis e sítio de terras na Boa Vista (ainda termo de Olinda), Bairro do Recife e Santo Antônio, zonas de intensa atividade econômica e social da Vila do Recife durante o século XVIII. Os inacianos do referido colégio contavam também com um regime de parceria, por meio de um "partido de cana" na Freguesia do Cabo, avaliado em 800 mil réis, em 1772.[255]

Outros inventários foram produzidos ao longo da década de 1770, no qual encontramos a relação de várias propriedades não relacionadas na documentação apresentada acima. Um exemplo era o Engenho Monjope, em Igarassu, arrematado em novembro de 1768 a 16 contos e 260 mil réis pelos sócios Cristóvão de Holanda Cavalcante (capitão de ordenança e proprietário de terras na Vila de Igarassu[256]), Antônio Coelho Furtado, José da Cunha Pedrosa e Antônio Coelho Furtado. Os pagamentos da dívida deveriam findar em junho de 1774, entretanto, até esse período os sócios ainda possuíam uma dívida total de 9. 835$790, justificando os arrematadores que não podiam honrar com os valores estipulados pela "esterilidade e secas do tempo" que atingiam o dito engenho[257].

Entre as fazendas já citadas pertencentes ao Colégio de Olinda, a Santa Maria Madalena alcançou o valor de 8 contos e 260 mil réis, arrematada por Francisco Resende de Carvalho, mas ainda devedor de 1. 674$300, em 1774. Essa propriedade torna-se interessante, porque relaciona o número de escravos lançados nesse negócio: 30 escravos, dos quais eram 17 homens e 13 mulheres.[258] É difícil especular sobre a dimensão da escravaria dos jesuítas em Olinda, Recife e Paraíba, além daqueles escravos que serviam nas antigas missões do Ceará e Rio Grande do Norte e nos hospícios de Aquiraz e Penedo. Sabe-se, por exemplo, que a fazenda Santa Maria Madalena

[254] SANTOS, 2007,p. 180
[255] AHU_CU_015, Cx. 112, D. 8627.
[256] AHU_CU_ 015, Cx. 249, D. 16724
[257] AHU_CU_Relação das Dívidas aos bens Confiscados aos jesuítas em Pernambuco, cód. 1836.
[258] Idem.

contava com aproximadamente 83 escravos, dos quais 53 cativos foram arrematados pelo capitão Antônio Dantas Correia, senhor de engenho em Olinda.[259]

Outra dificuldade encontrada pela maioria dos pesquisadores é calcular o total arrecadado pela Coroa portuguesa com o sequestro dos bens. Para os anos entre 1771 a 178,1 organizamos o quadro abaixo, o qual tem como base a *relação das dívidas* dos contratos firmados com os arrematantes. As dívidas não significam o valor total arrecadado pela Coroa para cada colégio, apenas demonstram os saldos que o fisco ainda deveria receber em relação aos contratos estabelecidos com os arrematantes.

**Quadro 5 - Balanço das dívidas dos bens confiscados aos Jesuítas, 1771-1781**[260]

| Ano | Colégio do Recife | Colégio de Olinda | Colégio da Paraíba | Hospício de Penedo | Valor das Dívidas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1771 | 18:084$322 | 38:126$831 | 3:972$338 | 5:500$000 | 65:683$491 |
| 1772 | 17:242$710 | 39:623$717,5 | 4:919$003 | 5:235$520 | 67:020$950,5 |
| 1773 | 17:880$443 | 38:930$392,5 | 4:921$609 | 4:800$000 | 66:532$444,5 |
| 1774 | 14:756$427 | 38:605$612,5 | 4:759$439 | 4:800$000 | 62:921$478,5 |
| 1775 | 10:407$090 | 36:894$695 | 5:146$323 | 3:600$000 | 56:048$108 |
| 1776 | 11:481$872 | 36:804$030 | 5:288$790 | 3:600$000 | 57:174$692 |
| 1777 | 10:848$764 | 37:860$975 | 7:220$770 | 2:800$000 | 58:730$509 |
| 1778 | 8:830$522 | 38:537$135 | 7:362$690 | 2:400$000 | 57:130$347 |
| 1779 | 6:219$797 | 42:011$395 | 7:564$670 | 2:000$000 | 57:795$862 |
| 1780 | 4:679$393 | 41:604$085 | 6:692$295 | 3:510$540* | 56:486$313 |
| 1781 | 2:660$563 | 40:062$465 | 6:454$335 | 3:510$540 | 52:687$903 |

*Fonte:*Códices do AHU.
*Valor referente às fazendas pertencentes ao Hospício de Penedo e Porto Real.

Na Paraíba, os bens sequestrados incluíam uma fazenda comprada pelo militar e ex-governador do Ceará, Antônio José Victoriano Borges da Fonseca (autor da conhecida *Nobiliarquia Pernambucana)*, natural do Recife, com elevado prestígio entre os contemporâneos na metade do século XVIII[261]. Contava ainda o Colégio da Paraíba com moradas de casas de onde se tiravam alugueis como fonte de financiamento. Já em relação aos valores totais das dívidas referentes ao Colégio de Olinda, mais de 15 contos relacionam-se ao recebimento de uma côngrua de 900 arrobas de açúcar, concedidas pelo Cardeal-Rei Dom Henrique, para sustento das aulas de gramática, e que

[259] AHU_CU_015, Cx. 58, D. 4984
[260] AHU_CU_Relação das Dívidas aos bens Confiscados aos jesuítas em Pernambuco, cód. 1863, 1864, 1834, 1835, 1836, 1837, 1838, 1842, 1840, 1846, 1845, 1847, 1867.
[261] Ver FONSECA, Antônio José Victoriano Borges da.*Nobiliarquia Pernambucana.* Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1935.

deveriam ser incorporadas ao Erário Régio[262]. O Hospício da Vila de Penedo, por sua vez, possuía 8 fazendas de gados avaliadas em 7.600$000, arrematadas entre 1766 a 1775. Vale lembrar que muitas dívidas se arrastaram por vários anos, uma vez que normalmente os prazos para pagamento não eram cumpridos. Outras dívidas não foram quitadas, o que causava execuções e novos leilões, como ocorrera a João Carlos Gomes Dantes, arrematante de seis fazendas do Hospício de Penedo, em 1768, pelo valor de 6.400$000. Em 1772, só constava de pagamentos que alcançavam 1.600$000, sendo por este motivo executado. Essas propriedades foram compradas em 1775 por Francisco Gomes de Sá e Cristóvão da Cunha Soares, pelo valor de 4.800$000. As referências encontradas apontam que Francisco era comandante da Freguesia de Tacaratu, no sertão do São Francisco, da capitania de Pernambuco[263]. No final da década de 1780, a Junta da Fazenda de Pernambuco ainda levou a leilão um conjunto de propriedades situadas no termo de Penedo, contando com 1094 cabeças de gado, 5 moradas de casas e 17 escravos, tendo como comprador Faustino Vieira de Sandes.[264]

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo serve para ilustrar a participação econômica dos jesuítas na Capitania de Pernambuco e capitanias anexas, além de tomar como considerações iniciais o destino dos bens da Companhia de Jesus após a expulsão da Ordem dessas capitanias. Por outro lado, revela fragmentos da atuação dos padres e suas fontes de receitas para o trabalho educacional, catequético e assistencialista nas capitanias do Norte do Estado do Brasil, dando-nos uma ideia das estruturas utilizadas durante os anos de atuação.

Assim, constatamos que, após a expulsão da ordem, assiste-se a um longo processo de sequestro de bens, arrematações e pagamentos que nem sempre eram honrados pelos arrematantes do espólio, pessoas envolvidas com a propriedade de terras e diversificados negócios mercantis. Além disso, como ocorre em outros estudos, vê-se serem as fazendas e engenhos as maiores fontes de financiamento dos inacianos, como visto para o Colégio de Olinda e Hospício de Penedo. Devemos considerar também a importância dos prédios urbanos possuídos pela Companhia, muito dos quais obtidos por meio de doações, como ocorreu amplamente no Colégio do Recife, inserido numa área urbana e com intensa dinâmica mercantil e social, tendo como reflexo o recebimento de várias propriedades advindas da população local. É importante compreender como em um ambiente religioso colonial, marcado pela elevada participação de irmandades como administradoras dos

[262]AHU_CU_Relação das Dívidas aos bens Confiscados aos jesuítas em Pernambuco, cód.1836.
[263] AHU_CU_015, Cx. 109, D. 8412.
[264]AHU_CU_Relação das Dívidas aos bens Confiscados aos jesuítas em Pernambuco, códice 1846.

legados dos mortos, tornou-se significativo a participação dos jesuítas nesse quesito bem como esses patrimônios se convertiam em aportes financeiros para sustento de suas atividades religiosas, educacionais e caritativas em Pernambuco e capitanias anexas.

**REFERÊNCIAS**

ALDEN, Dauril. **The making of an enterprise***:*the Society of Jesus in Portugal, its empire, and beyond: 1540-1750. Califormia: Stanford University Press, 1996.

AMANTINO, Marcia. Fazendas, engenhos e haciendas:Os bens materiais e os escravos dos Jesuítas na Capitania do Rio de Janeiro e na Província Jesuítica do Paraguai, século XVIII, 2011, São Paulo.**Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho, 2011.

CAEIRO, José. **Os jesuítas do Brasil e Índia***:* na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII. Baia: Escola Tipográfica Salesiana, 1936.

_____ , José. **Os jesuítas do Brasil e Índia***:* na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII. Lisboa/São Paulo:Editora Verbo, 1995. Vol. I

_____ , José. **Os jesuítas do Brasil e Índia***:* na perseguição do Marquês de Pombal, século XVIII. Lisboa/São Paulo:Editora Verbo, 1995. Vol. II

DIAS, Roberto Barros. **"Deus e a pátria":** Igreja e Estado no processo de Romanização na Paraíba (1894-1930). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

FERNANDES, Paulo AntonioCyriaco, S.J. **Missionários jesuítas no Brasil no tempo de Pombal.** Porto Alegre: Globo, 1941.

FONSECA, Antônio José Victoriano Borges da.**Nobiliarquia Pernambucana**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1935.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo V – L. II – Cap IV. Ministério da Cultura, 2004 (fascínio de 1938). São Paulo: Loyola, 2004.

MONDONI, Danilo. **Os expulsos voltaram**. Os jesuítas novamente no Brasil (1842-1874). São Paulo: Loyola, 2014.

PEREIRA, Edgar. **Terra jesuítica e a administraçãodo confisco de Goa:**a política de concessões fundiáriasno final de setecentos. *Revista 7 Mares*. n. 4,jun.2014.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Controvérsia sobre a pobreza**: franciscanos e jesuítas e as estratégias de financiamento das missões no Brasil colonial.*Estudos Históricos*, Rio de Janeirov. 27, n. 53.,jan-jun. 2014.

SANTOS, Fabrício Lyrio. **A presença jesuíta no Recôncavo da Bahia**. Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras, v.1.2007.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 6

## Política Educacional, Universidades, Organismos internacionais

# A QUESTÃO DOS REFUGIADOS PALESTINOS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO UNIVERSAL

Allana de Freitas Lacerda (UFC) – mestranda[265]
Francisca Geny Lustosa (UFC) – orientadora[266]

**RESUMO**

Essa proposta de investigação está em consonância com os discursos mundiais de sociedade democrática, inclusivas, de direitos, de cidadania planetária, de emancipação humana, assuntos esses que não podem deixar de serem postos em análise à luz de paradigmas atuais, mas também considerando aspectos mais particulares a cada uma destas sociedades e ao mundo, numa concepção multicultural. Nesse sentido, a investigação em tela metodologicamente se organiza como um estudo qualitativo, que visa à análise, em perspectiva comparada, dos elementos/aspectos que compõem os discursos normativos e pedagógicos acerca da defesa e da importância da educação os refugiados palestinos com base nos documentos e dados emitidos por Organismos Internacionais.

Palavras-Chave: Refugiados Palestinos. Educação Universal. Organismos Internacionais.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa proposta de investigação se insere na Linha de História de Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, cuja abordagem se interessa por estudos de viés sócio-histórico, em particular, que articule a circulação de ideias pedagógicas e seus impactos no fenômeno educacional, em perspectiva local, nacional e internacional.

Referida pesquisa tem como objetivo investigar a concepção do direito à educação e a análise de sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos básicos aos indivíduos, a partir de uma perspectiva comparada entre contextos geo-sócio-políticos e culturais, dentre outros aspectos, tão distintos em suas fundamentações, como o das sociedades islâmicas, especificamente os refugiados palestinos. Intencionamos conhecer mais aprofundadamente os sistemas educacionais, por meio do estabelecimento das relações entre o normatizado nas legislações locais[267] e internacionais e os "sujeitos do direito".

[265] Bolsista da Capes e mestranda da Universidade Federal do Ceará. Email: allana_lacerda@yahoo.com.br
[266] franciscageny@yahoo.com.br
[267] No caso das sociedades islâmicas, incluindo, o prescrito no *Shariah,* conjuntos de leis islâmicas que incluem o Alcorão, a *Sunnah*, etc.

Num mundo caótico que nos encontramos, em que hodiernamente se escuta ou lê-se matérias sobre constantes guerras civis como na Síria[268] ou no Líbano[269], responsáveis por uma grande quantidade de mortes e instabilidade política e civil na região, ou conflitos políticos e religiosos, como ocorrem entre Israel e a Palestina[270], são assuntos que não podem ser escusados ante sua importância e relevância.

Acrescente-se a tudo isso, o contexto da globalização e da exclusão, assentado em um cenário envolvendo, por vezes, nações religiosas com posicionamentos conservadores, ou em alguns casos, extremistas[271] e com opiniões díspares em certa medida, que impactam sobremaneira no acesso, reconhecimento e possibilidade de usufruto a alguns direitos, como por exemplo, o da Educação. Destarte, em contraste entre as concepções de multiculturalidade, respeito à dignidade humana e inclusão.

Cabe esclarecer que não é intenção por em comparação concepções guiadas por modelos cartesianos, muito menos tomá-los em confronto como "moderno" *versus* tradicional, ou ainda comparar para hierarquizar ou ranquear sociedades[272] ou algo dessa natureza, pois, como bem destaca Sen (2010, p. 22), "entender a globalização meramente como imperialismo da ideia e crenças ocidentais (como a retórica com frequência tem sugerido) seria um erro grave e custoso (...)", ou seja, pensar apenas de maneira dicotômica, seria reduzir todo um processo grandioso a um aspecto maniqueísta.

Assim, em termos de educação, notadamente, esta é uma análise que se pretenda crítico-reflexiva deve, pois, ser elaborada de maneira que busque ultrapassar qualquer viés fragmentado, visto que não é oportuno e não tem mais sentido analisar uma realidade com base apenas em único aspecto, de maneira "unidisciplinar".

Assim, as diversas temáticas postas em jogo por esta investigação, interconectam-se e exigem serem concebidas de forma inter e multidisciplinar, substituindo, ou melhor, superando o

---

[268] LE MONDE DIPLOMATIQUE. **AS CONSEQUÊNCIAS DOS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO.** Quem realmente acolhe os refugiados?. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1953>. Acesso em: 26 abr. 2016.

[269] LE MONDE DIPLOMATIQUE. **Nahr Al-Bared:** a nova face dos campos palestinos do Líbano? Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=2961&tipo=acervo>. Acesso em: 26 abr. 2016.

[270] LE MONDE DIPLOMATIQUE. **O Estado da Palestina é para amanhã, sempre amanhã.** Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1030>. Acesso em: 26 abr. 2016.

[271] Seria o "Ressurgimento Islâmico" expressão que personifica a aceitação da modernidade, a rejeição da cultura ocidental e o reengajamento no Islamismo como um guia cultural, religioso, social e político para a vida no mundo moderno apresentada por Huntington (1996, p. 135).

[272] O processo de globalização está relacionado seja de maneira direta ou indiretamente com o sentido dado a modernização sentida dentro das sociedades. O impacto e as reações obtidas a partir dos avanços conseguidos com a globalização são interpretados de forma positiva ou negativa, dependendo de como a nação entende o que é modernizar e o que é ser tradicional, do que é uma dominação imperialista ou manutenção dos seus costumes.

dogmático, "hermético", a fim de produzir um conhecimento crítico. No tocante ao fenômeno jurídico, tal atitude capacita o raciocínio adequado à aplicação/interpretação do Direito à realidade social, ao passo que à educação, uma compreensão multicultural[273] e ampliada.

Nesse contexto, por exemplo, podemos trazer à baila, igualmente, reflexões sobre a efetivação do direito à educação na medida em que se discute a dos refugiados ou imigrantes internacionais muçulmanos.

Guiada por tais pretensões, a investigação em tela se dirige a conhecer, em perspectiva comparada, os elementos/aspectos que compõem os discursos normativos e pedagógicos acerca da defesa e da importância da educação para as realidades brasileira e islâmica. Metodologicamente se organiza como um estudo qualitativo, a partir de uma análise comparativa, envolvendo sociedades muçulmanas (islâmicas), especificamente o caso dos refugiados palestinos e a concepção dos direitos humanos das sociedades ocidentais.

Será realizada ainda uma pesquisa bibliográfica, bem como a utilização da técnica de coleta de dados, como documentos administrativos, estudos formais e artigos da mídia, bem como dados arquivados.

## SISTEMA EDUCACIONAL ISLÂMICO

Contextos excepcionais de guerra, envolvendo conflitos religiosos ou civis, o impacto social e econômico da globalização e da concepção modernizadora defendida pelas sociedades ocidentais em contraste com os valores e direitos defendidos pelas sociedades islâmicas, todos são assuntos imprescindíveis dentro dos campos acadêmicos, bem como na sociedade civil.

É nesse sentido que na Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (1981) defende o direito à educação no inciso XXI como um direito inviolável e inalienável, ordenados pelo Islã[274]:

> XXI – Direito à Educação
> a. Toda pessoa tem direito a receber educação de acordo com suas habilidades naturais.
> b. Toda pessoa tem direito de escolher livremente profissão e carreira e de oportunidade para o pleno desenvolvimento de suas inclinações naturais.

Nessa mesma linha, a Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe sobre o direito à educação, como um direito humano universal, como destacado no preâmbulo e no artigo XXVI[275]:

---

[273] Carlinda (2006, pp. 146-148) destaca a diferença entre educação multicultural e intercultural, na primeira em há "uma abertura da diversidade e o respeito pelo diferente, bem como o desenvolvimento da solidariedade entre grupos socioculturais distintos"; contudo, no segundo caso, quando ocorre não só "o reconhecimento de modos de vida e valores diferenciados, mas também da existência de um diálogo onde cada sujeito portador de uma dada cultura se valoriza através de um conhecimento e e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros, que ajuda a construir uma articulação entre os próprios".

[274] **Declaração Islâmicas dos Direitos Humanos, de 19 de setembro de 1981.** (1981). Dispõe sobre os direitos no Islã. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/declaracaoislamica.html>. Acesso em 30 jul. 2016.

> Preâmbulo: A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades**, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.
>
> XXVI: 1. **Todo ser humano tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
>
> 2. **A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.** (…). (grifo nosso)

As constantes demandas por padrões de igualdade entre homem e mulher no âmbito interno (fatores social, jurídico e político) e, na ordem internacional (como fator externo), a grande massa de migrantes e refugiados, tudo isso tem impacto nas escolas e, consequentemente no que vai ser transmitido para as crianças, nesse cenário, a possibilidade da formulação de um pensamento crítico ou distorcido envolvendo esses atores tais como a escola, a família e a própria sociedade.

Dessa maneira, o aprendizado escolar é colocado em nível de importância tanto para o desenvolvimento do sujeito quanto permite a inserção social e cultural do indivíduo, migrante e refugiado, por exemplo, na construção de pertencimento a uma sociedade, além de outras implicações de ordem individual e social.

## SISTEMAS EDUCACIONAIS NOS CAMPOS REFUGIADOS PALESTINOS

A partir da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, o refugiado passou a ter seus direitos e prerrogativas delimitados[276]. Dessa maneira, ao ter sua vida e liberdade ameaçadas por fatores políticos, sociais, religiosos (situação do conflito entre os palestinos e os israelenses) ou em virtude de conflitos armados (como é o caso da Síria, que até hoje sofre com uma guerra civil com milhões de refugiados, tendo como estopim para situação a Primavera Árabe), pode requerer abrigo em outros países. A agência das Nações Unidas responsável por gerir e organizar toda atividade internacional com o fim de proteger e auxiliar os indivíduos deslocados em todo mundo, buscando também respostas definitivas para o caso dele é o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)[277].

---

[275] **Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948.** (1948). Dispõe sobre os direitos humanos universais. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 30 jul. 2016.

[276] ACNUR. **Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados>. Acesso em: 8 ago. 2016.

[277] ACNUR. **O ACNUR.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/o-acnur/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Cumpre salientar que quem atende especificamente os refugiados palestinos é a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA), a qual foi estabelecida pela resolução 302 (IV) de 8 de dezembro de 1949 da Assembleia Geral da ONU, após o conflito entre os árabes e os israelenses em 1948.

Os refugiados pela própria condição excepcional em que se encontram não têm acesso a uma educação de qualidade, havendo a necessidade de uma tripla proteção: física (risco de bombardeio em virtude da guerra ou mesmo a ausência de um ambiente para se lecionar); psicológica (traumas e medos oriundos da violência e das situações vivenciadas) e proteção na própria escola (por meio de um currículo e uma educação intercultural e treinamento dos professores para receberem/saberem atuarem diante desse cenário e lidarem com esses indivíduos).

As mulheres e crianças precisam de um tratamento diferenciado, tanto como instrumento de sobrevivência (mecanismo esse que tem impacto inclusive no ambiente familiar), seja uma conquista mínima de dignidade da pessoa humana, seja para evitar ou mesmo resistir aos recrutamentos militares forçados.

Além dos distintos estímulos rotineiros, as instituições escolares enfrentam o desafio de formularem programas para melhorar ou pelo menos auxiliar a saúde mental de crianças refugiadas, bem como a aplicação de atividades para integrar esses indivíduos em âmbito curricular e na própria sala de aula (as relações entre os colegas de aula podem ser tanto inclusivas como de exclusão) ante os enfrentamentos psicológicos de perda e trauma dessas pessoas. Ademais, a superação de rotulações dos indivíduos deslocados, desamparados, como vítimas, percebendo-os como seres singulares e intervindo dentro da sociedade, e atuantes na construção e desenvolvimento cultural de uma comunidade específica. Dentre as possibilidades de atuação, Rousseau e Guzder (2008, p. 2) destacam:

> Em primeiro lugar, (...) revêem brevemente o papel dos programas de prevenção nas escolas na área de saúde mental dos jovens e fazer uma definição preventiva para crianças refugiadas. Em segundo lugar, eles apresentam programas que visam facilitar o ajuste geral das crianças refugiadas ao país de acolhimento através de uma transformação do ambiente escolar e do currículo e depois olhar para os programas que usam uma modalidade de tratamento específico (expressão criativa ou espiritualidade) ou que foque sobre uma questão específica (tensões intercomunitárias). Terceiro, eles descrevem alguns dos programas de prevenção secundária que foram propostas para superar a subutilização dos serviços através da implementação de Serviços de saúde mental baseados na escola. (tradução minha)

Dentre o grupo de deslocados, as mulheres e as crianças são as mais atingidas, ou seja, são as mais vulneráveis. Além das situações de perigo que enfrentam durante a jornada até os locais de refúgio, as mulheres ainda têm que lidar com os abusos sexuais, a insegurança, muita vezes nos próprios campos refugiados, e o estigma social de serem pessoas deslocadas.

A vida das crianças refugiadas também é muito árdua. O número de jovens que morreram em conflitos armados, que ficaram feridos ou mutilados ou se encontram na situação de orfandade ainda é muito grande. Conforme o ACNUR, mais de 300 mil crianças foram obrigadas a converterem-se em soldados ou escravos sexuais. Crianças de mais de 87 países vivem rodeadas por 60 milhões de minas terrestres e 10 mil crianças continuam sendo vítimas destas armas[278].

Retomando a discussão dos refugiados palestinos e a participação da UNRWA, essa agência da ONU oferece uma série de serviços humanitários, incluindo a educação, bem como assistência emergencial a 5 milhões de refugiados da Palestina, mesmo em tempos de conflitos[279].

São cinco os campos de refugiados oficiais de palestinos localizados na Síria, no Líbano, na Jordânia, na Cisjordânia e em Gaza[280] e dentre os serviços ofertados por esta agência e objeto deste estudo está a educação.

A Palestina, no entanto, possui um Escritório Central Palestino de Estatísticas (Palestinian Central Bureau of Statistics - PCBS), cujos dados se referem à quantidade de escolas, alunos e professores no período de 2015/2016 na Palestina[281]:

| **Educação na Palestina** | **2015/2016** |
|---|---|
| Taxa de Analfabetismo de Pessoas (15 anos ou mais) | 3,3 |
| Número de Escolas | 2.897 |
| Número de Estudantes | 1.199.866 |
| Número de Salas de Aula | 39.526 |
| Número de Professores | 55.113 |

Ao refletir sobre todos esses dados, percebe-se que, embora sejam ofertados instituições de ensinos, a quantidade de escolas e o número de alunos ainda é muito pequeno e o acesso limitado, como no caso na Síria em que há um menor número de crianças matriculadas na escola[282].

Na Cisjordânia, por exemplo, onde as demolições e os confiscos de terras e eliminação dos seus recursos básicos (escolas e cisternas de água são os principais alvos) pelos colonos locais,

[278] ACNUR. **O mundo das crianças.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/criancas/>. Acesso em: 8 ago. 2016.
[279] ONU. **Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA).** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/>. Acesso em: 8 ago. 2016.
[280] UNRWA. **Onde trabalhamos.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/map_e-Open-Source-Pt.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.
[281] PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS – PCBS. **Education.** Disponível em: <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/StatInd/StatisticalMainIndicators_E.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.
[282] UNRWA. **Síria.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/siria/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

acarretam impactos não só nas famílias, mas também nas comunidades, ampliando a pobreza e a instabilidade[283].

No Líbano, os refugiados registrados na UNRWA representam 10% da população libanesa e as instituições públicas do Líbano suportam somente metade das 400 mil crianças refugiadas sírias em idade escolar no país. Circunstâncias como essas são comuns e por causa disso, alguns refugiados oferecem um meio de aprendizagem para essas crianças em sua própria tenda, transformando-a em escola[284].

É evidente que em alguns locais, como nos campos da Jordânia, existem avanços, e a performance dos alunos da UNRWA conseguiu ser melhor do que as de escolas pública e particular, conseguindo até 80% dos empregos, contudo, isso não é uma realidade que atinge todos os outros campos refugiados[285]. Em Gaza também há um grande incentivo, o objetivo deles é a educação de 220 mil crianças refugiadas, matriculadas nas escolas deles. O mais interessante é o emprego de um currículo escolar aplicado aos direitos humanos e fundamentado na DUDH, bem como na iniciativa "Respeito e Disciplina"[286].

## CONCLUSÃO

Dessa maneira, se apenas aplicarmos os direitos humanos *in casu*, sem considerar os diferentes fatores (sociais, religiosos, culturais, etc.) que influenciariam e acarretariam outras consequências, podendo estas inclusive serem mais prejudiciais para as partes envolvidas, estaríamos incorrendo numa visão hermética do direito. Nesse sentido, não basta a pura e simples aplicação dogmática do direito, no caso em exame, o reconhecimento do direito dos refugiados palestinos à educação.

Verifica-se ainda a importância da escola como instituição difusora de valores de uma sociedade, bem como responsável pela produção, estímulo de um pensamento crítico. Desse modo, a escola não pode reproduzir discursos excludentes ou discriminadores com relação a um grupo, deve buscar um respeito mútuo enquanto ser humano e social, num ambiente diversificado a partir

283 UNRWA. **Cisjordânia.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/cisjordania/>. Acesso em:8 ago. 2016.

284 ONU BRASIL. **No Líbano, uma refugiada síria transforma sua casa em uma escola.** Disponível em: <https://www.facebook.com/ONUBrasil/videos/960258247391999/?__mref=message_bubbleONU%20Brasil>. Acesso em: 8 ago. 2016.

285 UNRWA. **Jordânia.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/jordania/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

286 UNRWA. **Gaza.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/gaza/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

de práticas vivenciadas nos diferentes contextos de realidade social. Não basta ter um comprometimento, deve-se procurar um diálogo interativo entre os diferentes grupos étnicos, de classe e de gênero.

Do ponto de vista educacional, a interdisciplinaridade e multiculturalidade constituem categorias conceituais importantes e condição eficaz para aperfeiçoar a qualidade do ensino, visto que o homem precisa ter não apenas uma visão unilateral do mundo, dos fenômenos, do conhecimento científico, todavia, estas condições teórico-conceituais ainda não refletem a evolução do pensamento das sociedades. Há em curso, a defesa da necessidade de uma perspectiva global, universal, inter e multidisciplinar para a educação e ao ensino para que se tenha a possibilidade de construção de uma percepção equilibrada e mais crítica da realidade.

A luta pela consolidação prática dessa ideia converte-se em uma utopia necessária para homens e mulheres comprometidos/as com um mundo integralmente humanizado: seria uma disputa do *ethos* sociocultural *versus* o "globaritarismo"[287].

É nesse sentido que se percebe a importância dos Organismos Internacionais na difusão do conhecimento aos indivíduos, "sujeitos de direito", bem como procurarem analisar de modo crítico as realidades sociais e os objetivos sociopolíticos da educação.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **O ACNUR.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/o-acnur/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **O mundo das crianças.** Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/criancas/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

**Declaração Islâmicas dos Direitos Humanos, de 19 de setembro de 1981.** (1981). Dispõe sobre os direitos no Islã. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/declaracaoislamica.html>. Acesso em 30 jul. 2016.

[287] Globaritarismo é um termo muito utilizado pelo professor Milton Santos para expressar o autoritarismo avassalador assumido pelo atual modelo de globalização fundado na liberdade de mercado que busca homogeneizar os valores e comportamentos humanos na circunscrição da sociedade de consumo.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948.** (1948). Dispõe sobre os direitos humanos universais. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 30 jul. 2016.

HUNTINGTON, Samuel P. **Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. **O Currículo e o Multiculturalismo no sistema educativo português.** Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002. 618p.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. **AS CONSEQUÊNCIAS DOS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO. Quem realmente acolhe os refugiados?. Disponível em: <**http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1953**>. Acesso em: 26 abr. 2016.**

_____. **Nahr Al-Bared :** a nova face dos campos palestinos do Líbano? Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=2961&tipo=acervo**>. Acesso em: 26 abr. 2016.**

_____. **O Estado da Palestina é para amanhã, sempre amanhã.** Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1030>. Acesso em: 26 abr. 2016.

ONU. **Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA).** Disponível em:<http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ONU BRASIL. **No Líbano, uma refugiada síria transforma sua casa em uma escola.** Disponível em: <https://www.facebook.com/ONUBrasil/videos/960258247391999/?__mref=message_bubbleONU%20Brasil>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS – PCBS. **Education.** Disponível em: <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/StatInd/StatisticalMainIndicators_E.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.

ROUSSEAU, Cécile; GUZDER, Jaswant. **School-Based Prevention Programs for Refugee Children.** Disponível em: <https://nps.uqam.ca/upload/files/prevention/rousseau.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SANTOS, MILTON. **Por uma outra Globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SEN, Amartya, KLIKSBERRG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar:** a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo Globalizado. Tradução por Bernardo Ajzemberg, Carlos

Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNRWA. **Cisjordânia.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/cisjordania/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **Gaza.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/gaza/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **Jordânia.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/jordania/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **Onde trabalhamos.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/map_e-Open-Source-Pt.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

_____. **Síria.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/siria/>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR: A INSERÇÃO DE CRÉDITOS DE EXTENSÃO EM CURSO DE GRADUAÇÃO

Bruna Karina Ferreira de Lima Melo[288]

Jaqueline Dourado do Nascimento[289]

**RESUMO**

O presente trabalho busca trazer alguns dados da experiência da inserção de créditos de extensão na Universidade Federal do Cariri, no Curso de bacharelado em História. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com a realização de entrevistas com os estudantes da disciplina de Educação Patrimonial sobre a extensão universitária. Pode-se identificar um conhecimento superficial da temática pelos entrevistados e para a maioria era a sua primeira vivência com a extensão, sendo algo considerado relevante para a sua formação. A realização de práticas e vivências extensionistas, a exemplo da inclusão de créditos de extensão nas disciplinas de graduação, é algo essencial para a formação do futuro profissional, principalmente, quando tem como base uma educação emancipadora e humana.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Educação Integral. Integração curricular.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e refletir sobre a percepção que os discentes que cursaram a disciplina de Educação Patrimonial tem sobre a extensão universitária, sua necessidade de existência e relevância para o desenvolvimento formativo enquanto graduandos em um curso de Bacharelado em História. Nele discutiremos a inserção de créditos de extensão universitária dentro das disciplinas dos cursos de graduação e a relevância da extensão para a formação do graduando, considerando como objeto de pesquisa a experiência de implantação desses créditos dentro das disciplinas do curso de Bacharelado em História com Ênfase em Gestão do Patrimônio do Instituto de Estudos do Semiárido (IESA) da Universidade federal do Cariri (UFCA), na cidade de Icó, no interior do estado do Ceará, com olhar especial para a disciplina de Educação Patrimonial.

A iniciativa faz parte do Programa de Integração de Ensino e Extensão do Edital n° 01/2015/PROEN/PROEX/UFCA, na disciplina de Educação Patrimonial, no Projeto de Monitoria

[288]Discente do Bacharelado em História com Ênfase em Gestão do Patrimônio do Instituto de Estudos do Semiárido da Universidade Federal do Cariri, bolsista do Projeto de Monitoria de Monitoria intitulado "Educação patrimonial: a construção de novos saberes nos espaços educativos". karinamelohis@gmail.com

[289]Docente do Instituto de Estudos do Semiárido da Universidade Federal do Cariri, Coordenadora do Projeto de Monitoria intitulado "Educação patrimonial: a construção de novos saberes nos espaços educativos". jaqueline.dourado@ufca.edu.br

intitulado “Educação patrimonial: a construção de novos saberes nos espaços educativos”. Dentre as ações executadas pelo projeto, no semestre letivo 2016.1, está a produção de uma análise acerca do conhecimento dos estudantes sobre o conceito de extensão universitária, dentre outros assuntos correlacionados sobre a questão, que contribuem para o processo de imersão dos estudantes nas atividades de extensão universitária efetuadas durante os semestres de 2015.2 e 2016.1.

De acordo com o Decreto nº 5.773/06 de 09 de maio de 2006, as Instituições de Ensino Superior são divididas em Faculdades, Centros Universitários e Universidades. As universidades se caracterizam “pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015), sendo instituições plurais de formação de profissionais, ligados a pesquisa, ao ensino e a extensão. A universidade é para além de um espaço formativo profissional, um lugar de diversidade e pluralidade cultural, um espaço aglutinador de pessoas, ideias, formas, teorias, vidas em suas mais diversas formas, culturas que se completam ou são divergentes, se renovam ou se transformam em determinados momentos. A universidade é um espaço de vivências não somente acadêmicas, mas pessoas, um lugar de interação do homem com o homem, seja ele o homem enquanto ser individual ou coletivo, é na universidade que (des)construímos e transformamos paradigmas.

Para Martins (2008), a extensão universitária possibilita a comunidade acadêmica entrar em contato com a sociedade e nela a conhecer e compreender as diversas realidades enfrentadas pelas comunidades que se inserem, possibilitando a academia “elaborar e vivenciar a práxis do conhecimento adquirido, promovendo uma postura que vai além da formação profissional do estudante, propiciando-lhe uma visão mais globalizada de conhecimento, [...] e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social” (MARTINS, 2008, p.205).

Nesse sentido, a escolha sobre a compreensão da extensão universitária e sua importância para a formação do estudante do Curso de Bacharelado em História com ênfase em Gestão do Patrimônio se dá em um contexto de desenvolvimento de práticas extensionistas, em que a vivência nos diversos espaços sociais é um elemento essencial para o processo de formação acadêmica e social dos sujeitos integrantes da comunidade acadêmica e a articulação entre a Universidade e a sociedade.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A extensão universitária contribui para que seja pensada e criada novas alternativas para os problemas existentes na sociedade, se configura como algo primordial na Universidade, sendo um elo de conexão da comunidade acadêmica com o seu entorno. Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012), a extensão universitária é “[…] um

processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012, p.15). Nesse sentido, a extensão universitária tem relação com as práticas, sendo um meio de aproximação da comunidade acadêmica de sua sociedade. No sentido ampliado pode-se compreender que

> […] *extensão é* um trabalho social, pressupõe-se que a ação do mesmo é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Se constitui a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A *extensão*, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura (MELO NETO, 2002, p.18, *grifo nosso*).

Para Cunha (2002) a extensão,

> [...]foi delegada uma competência democratizadora. "Humanizar" o conhecimento e "ter qualidade política" foi o desafio da extensão na convivência com as diferentes demandas do mundo contemporâneo. Fazê-lo requereria desacomodações e mudança de *ethos*acadêmico que, conforme se afirmava, iria reforçar o horizonte utópico da sociedade (CUNHA, 2002, p.24).

Quando a Universidade assume um processo de relação com a sociedade trazendo uma devolutiva do trabalho social realizado, com base na dimensão dialógica, os diversos sujeitos sociais são dotados de saberes, em que no estabelecimento dessas práticas possibilita o movimento de ação – reflexão (a práxis), de maneira a transpor a dicotomia existente entre teoria e prática e entre o saber da Universidade e o saber da Comunidade (MELO NETO, 2002). Nesse sentido, a extensão universitária se configura como um elemento importante para a construção de novas práticas e reflexões contribuindo para o processo de emancipação social.

Podemos identificar a importância da extensão universitária, ao analisarmos os documentos oficiais da educação superior brasileira, em que traz a extensão como um dos pilares da universidade. A extensão faz parte de uma série de preceitos e práticas da educação superior no país, e é respaldada por diversos documentos, entre eles, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014 (BRASIL, 2015) e no Artigo 207 da Constituição de 1988, que declara que as instituições de ensino superior deverão obedecer "[...] ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2012, p.121). E no Artigo 43- VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394 de 1996, que reafirma o compromisso da educação superior em "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 2005, p.21).

Vale ressaltar que, essas práticas são diversas e têm como potencial contribuir para a transformação da própria sociedade. Na busca de consolidação de práticas democráticas e que tenha como enfoque a participação social, novas estratégias estão sendo construídas e implementadas

buscando a consolidação do princípio de indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, de forma a se obter um maior diálogo entre Universidade e Sociedade.

Nesse contexto, na proposição de novas práticas temos a implementação dos créditos de extensão nas disciplinas dos cursos de graduação, em que os estudantes tenham oportunidade de vivenciar práticas extensionistas durante a sua formação acadêmica. Um processo educativo que visa a formação integral do sujeito, contribuindo para a emancipação social. Essas novas propostas podem ser observadas já no Plano Nacional de Educação, 2014-2024, Lei 13.005 de 2014, com reserva de carga horária para ações extensionistas (BRASIL, 2015) e, em âmbito institucional, na Universidade Federal do Cariri com a orientação da implementação dessa reserva de carga horária e de inclusão no currículo de seus cursos de graduação podendo ser como aproveitamento de atividade complementar, disciplina optativa e atividade de extensão dentro das disciplinas, que constam na Resolução n.º1/2014, da Câmara de Extensão (CAMEX, 2014).

Dessa forma, a inserção de novas ações visa a integração entre as comunidades, com a diminuição da distância que, muitas vezes, ocorre entre a comunidade acadêmica e o seu entorno. Compreendendo a complexidade e diversidade existente na sociedade, a prática educacional tem como desafio contribuir para a formação dos diferentes sujeitos e, mesmo assumindo diferentes papéis, todos estão em um movimento cíclico de aprendizagem, ao ensinar eu aprendo e ao aprender eu ensino, num processo dialógico que busca a transformação da sociedade (FREIRE, 1996).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a compreensão sobre a percepção dos estudantes sobre a extensão universitária, a pesquisa teve a abordagem qualitativa, por possibilitar ter um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, de maneira a conseguir conhecer sobre o que os estudantes de um curso de graduação compreendem sobre a extensão universitária, em uma instituição de ensino superior pública, em um contexto de efetivação da Política Nacional de Extensão Universitária.

A pesquisa foi dividida em algumas etapas, sendo que os dados primários foram coletados por meio de entrevista realizada com os estudantes, sendo usado um roteiro de entrevista semiestruturado composto por sete questões abordando a compreensão sobre a extensão universitária e suas experiências enquanto estudantes participantes de disciplina que havia crédito de extensão. Sendo as seguintes questões: 1) Para você o que é extensão universitária? 2) O Que você achou de ter participado de uma atividade de extensão durante a disciplina de Educação Patrimonial? 3) Você já tinha participado antes de alguma atividade extensão? 4) Qual a

importância de se fazer extensão universitária? 5) O que essa ação contribuiu para sua formação acadêmica? 6) O que você acha de as disciplinas terem créditos de extensão?

Para a pesquisa participaram os estudantes matriculados (2016.1) ou que já concluíram (2015.2) a disciplina de educação patrimonial, do Curso de bacharelado em História com ênfase em Gestão do Patrimônio, da Universidade Federal do Cariri (UFCA). As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2016, contando com a participação de seis estudantes. Outra etapa foi a transcrição das entrevistas e análise dos dados obtidos. Na perspectiva de manter o anonimato dos entrevistados, os nomes utilizados nesse estudo são fictícios, são utilizados nomes de animais em extinção no Brasil.

Na etapa da pesquisa para a obtenção de informações sobre o que diz os documentos oficiais da educação superior brasileira sobre a extensão universitária, esses dados secundários foram coletados por meio da pesquisa nas bases de dados do Ministério da Educação, na Câmara de Deputados, com o Plano Nacional da Educação 2014-2024, Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 1996 (BRASIL, 2005), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), no âmbito institucional da UFCA, a Resolução n°1/2014 da Câmera de Extensão, com a normatização da inclusão da extensão dentro dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (CAMEX, 2014) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharela do em História com ênfase em Gestão do Patrimônio (CONSUP, 2015).

**RESULTADOS**

Esse trabalho busca contribuir para o debate sobre a implementação da reserva de carga horária nos cursos de graduação para a extensão universitária, a compreensão de como é percebido por parte dos estudantes, a vivência com a comunidade e, como contribui para a formação dele como cidadão e profissional torna-se essencial conhecermos e avaliarmos de que maneira as diversas ações extensionistas têm ocorrido. Aqui, temos como desafio trazer essa vivência a partir da visão dos estudantes.

Os resultados serão apresentados a partir da análise das entrevistas realizadas com estudantes que cursaram a disciplina de Educação Patrimonial do Curso de Bacharelado em História com ênfase em Gestão do Patrimônio. Temos o seguinte perfil dos participantes dessa pesquisa: são jovens e solteiros, com idade entre 19 e 30 anos, sendo 43% do sexo masculino e 57 % do sexo feminino, trabalham (57%), sendo parte deles naturais de Icó (57%), de Iguatu (29%) e de Fortaleza (14%).

Para a compreensão sobre a extensão universitária dos sujeitos do estudo foi perguntado "Para você o que é extensão universitária?" As respostas a essa pergunta foram agrupadas em compreendem e/ou compreendem parcialmente e, não compreendem. A maior parte dos estudantes (71,4%) encontram-se no primeiro grupo, compreendem e/ou compreendem parcialmente o que é extensão universitário, pode ser verificado nas falas de Soldadinho do Araripe (compreende) e Ararajuba (compreende parcialmente).

> Extensão Universitária é uma dos pilares da universidade, é um dos mais importantes em minha concepção, pois, é uma das funções sociais da universidade, a extensão é realizada através de um conjunto de ações direcionadas à comunidade, a extensão é indissociável da pesquisa e do ensino, pois, sua principal finalidade é promover o desenvolvimento do bem-estar em diversos âmbitos da sociedade, além de promover a garantia dos preceitos de igualdade, de direito e de participação, valores de um sistema democrático, a extensão é responsável por transpor as barreiras existentes entre a comunidade acadêmica e a sociedade.(Soldadinho do Araripe)
>
> Extensão pra mim é a oportunidade de ir além da sala de aula, de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e uma experiência de suma importância para os graduandos, que só vem a somar na nossa formação. (Ararajuba)

É possível observar nas falas dos estudantes o entendimento de que a extensão seja algo essencial para a comunidade universitária, sendo considerada um dos pilares da Universidade, juntamente, com o ensino e a pesquisa.

As respostas dos entrevistados nos trazem alguns indicativos que se aproximam da definição de extensão universitária do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012) compreendendo a extensão universitária como um promotor do diálogo entre a Universidade e a Comunidade, sendo uma ação interdisciplinar e que está imbricada com os campos social, político e cultural. A extensão universitária como elemento de humanização (CUNHA, 2002) sendo um trabalho social (MELO NETO, 2002).

A universidade sendo considerada como um ator social tem como desafio a busca de soluções para os problemas sociais, assim como, o ensino e a pesquisa deverá construir relações de troca de saberes de maneira a (re) construção de conhecimentos e de práticas utilizando de todo o instrumental que esteja disponível oriundos dos diversos espaços, na difusão de conhecimentos e práticas que visem a transformação da sociedade. Nesse trabalho tomamos como base essa transformação numa perspectiva emancipadora, assim, para sua efetivação, consequentemente, necessitaríamos de se ter uma educação emancipadora (FREIRE, 1996).

Alguns entrevistados apresentaram um conhecimento superficial sobre extensão universitária. Mesmo com a realização de ações de extensão promovidas pela Pró – Reitoria de Extensão (PROEX) e os estudantes do curso, além dos Encontros de Extensão da UFCA (ENEX) em que foi trabalhado o que é Extensão Universitária, as ações desenvolvidas pela PROEX e quais

as formas de ingresso desses estudantes em atividades de extensionistas. Verificamos ainda um grupo de estudantes que apresentam um total desconhecimento, como podemos exemplificar utilizando a fala de Lobo – Guará. “Acho que seja se estender para além do que já está estabelecido. É procriar, tonar expandido”, ou ainda percepção obsoleta sobre a temática, em que o fazer extensão nos remete as universidades populares da Europa, que tinham como finalidade difundir a produção acadêmica, saberes considerados eruditos, podemos perceber uma interpretação autocrata sobre os saberes existentes e os espaços de pertencimentos válidos (MELO NETO, 2002).

> Pra ser sincero eu tenho pouco conhecimento do que seria extensão mas, eu diria que extensão seria é um modo de você abordar uma pesquisa e depois você transferir os resultados para a sociedade, levar alguma coisa é que realmente seja produtiva pra sociedade desde uma política pública até uma pesquisa que seja de relevância, acredito que seja, assim, ao meu ver eu acredito que seja isso eu não tenho um conhecimento grande pra dizer sobre. (Corvo do Pantanal)

Infelizmente, esse tipo de conhecimento perfunctório sobre extensão universitária não é unicidade dessa pesquisa, pois, diversos estudantes dentro das universidades, mesmo aqueles que estão comprometidos com a realização de projetos, ações, atividades de extensão, tem dificuldades de conceituarem de forma eficiente o que é extensão e sua importância.

Algumas das compreensões limitadas ou a falta de compreensão do que seja extensão universitária, também, foi observado na pesquisa realizada por Castro (2004), que teve como principal fonte os projetos cadastrados e disponíveis na Sub – Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e entrevistas com coordenadores, alunos e outros participantes dos projetos. Na pesquisa realizada a autora encontrou nas declarações dadas pelos membros de projetos de extensão universitária, definições que realçavam a extensão como uma oportunidade de os estudantes inter-relacionar-se com a comunidade, dessa forma propiciando que os estudantes tivessem uma imersão na sociedade para além dos muros da universidade, assim, levarem o conhecimento produzido dentro da academia.

Segundo Castro (2004), a extensão enquanto realizada seguindo essas diretrizes, serve como munição para reforçar a ideia autoritária do papel da academia. Podemos considerar que um dos fatores que auxiliam para a perpetuação dessa linha de pensamento é o fato de a extensão universitária, muitas vezes, ser apresentada aos estudantes de forma fragmentada e desconsiderando até mesmo suas definições conceituais, filosóficas e organizacionais.

A maioria dos estudantes (71,5%), afirmaram ter sido sua primeira atividade de extensão e de integração com a comunidade, somente (28,5%) dos entrevistados já haviam desenvolvido ou participado de ações de extensão, um deles em outra graduação e o outro em ações de extensão realizadas na própria Universidade Federal do Cariri. Com a participação “[…] de atividades

realizadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFCA, como o ENEX, o Cine Clube do Curso de História e o Diálogos Sobre Patrimônio, além de oficinas promovidas pela PROEX." (Soldadinho do Araripe).

Verificamos que a maioria dos estudantes desempenham uma dupla jornada, alternada entre trabalhar e estudar, o que acaba dificultando a participação em atividades de extensão desenvolvidas em contra turno. Esse dado reforça ainda mais a importância da inserção da extensão dentro das disciplinas, pois, possibilita ao estudante que por muitas vezes não teria a oportunidade de vivenciar a extensão dentro da universidade tenha acesso às práticas extensionistas. Para Biondi e Alves (2011, p.217), "tanto para a sociedade como para os estudantes a extensão é uma constante prática de ensino. Isto se evidencia quando se afirma que a extensão é um processo de mão dupla: se ensina e se aprende ao mesmo tempo".

Quando investigados sobre o que acharam de participarem de uma atividade de extensão durante a disciplina de Educação Patrimonial, os entrevistados consideram importante para a sua vivência acadêmica, contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática, e como força motora para despertar o desejo pela pesquisa e pelas práticas extensionistas, como podemos ver na fala de Tartaruga – de Couro "me fez ter uma maior de como são os projetos e trabalhos dentro da universidade", para muitos, essa foi a primeira oportunidade que tiveram de integração direta com a comunidade e com o conceito de extensão universitária. Evidenciado nas falas dos seguintes estudantes:

> Na minha opinião ter participado dessa atividade de extensão durante a disciplina foi uma das melhores coisas da disciplina, nos deu a oportunidade de aprender ainda mais, fazendo nós perceber que só à teoria não é o suficiente, pois, a prática é o essencial. (Ararajuba)
> Ter tido a oportunidade de planejar e executar uma atividade de extensão, proporcionou um crescimento não só no que diz respeito a minha formação acadêmica, oportunizou um crescimento pessoal enquanto ser humano, possibilitou que eu estivesse atenta aos sinais emitidos pela comunidade para futuramente saber compreendê-los para melhor desenvolver meu trabalho e também conviver em sociedade. (Soldadinho do Araripe)

Percebemos nas falas de Ararajuba e de Soldadinho do Araripe, o quanto a integração ensino - extensão é essencial para a formação acadêmica do graduando, possibilitando o desenvolvimento e aplicação do que se discute dentro da universidade e apropriação, construção de novos conhecimentos ao terem esse contato direto com a população. Vemos, também, que a extensão influência de forma direta não somente a vida acadêmica, mas oportuniza um "crescimento pessoal" e o desenvolvimento de um olhar atento as demandas da sociedade.

A importância de se fazer extensão universitária foi destacada por todos os estudantes, principalmente, como elemento de aproximação dos acadêmicos com a comunidade e contribuição

para a sua formação profissional. Como relatado pelos estudantes Gato – Maracajá e Soldadinho do Araripe:

> A extensão tem a intenção de aproximar a comunidade com a universidade, além de ampliar as ações nas mais diversas áreas de atuação. (Gato - maracajá)
> A realização de práticas de extensão universitária, serve como uma ferramenta integração entre a academia e a comunidade, sua existência é importante, pois, possibilita a interação da comunidade universitária e sociedade, por meio de eventos, cursos, projetos, disseminação dos frutos de uma pesquisa, tudo isso mantendo o diálogo entre universidade e sociedade, buscando sempre o bem-estar coletivo. (Soldadinho do Araripe)

Alguns enfatizaram que, além, da contribuição para o processo formativo enquanto futuros profissionais da história, as práticas extensionistas têm como potencial auxiliá-los em sua formação enquanto cidadãos. Evidenciado nas falas de Ararajuba e Lobo – Guará,

> Tem uma grande importância na construção profissional, e a oportunidade que temos durante a nossa formação de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, e a oportunidade de aprender ainda mais. (Ararajuba)
> A oportunidade do participante se desenvolver, como profissional e valores éticos. (Lobo - Guará)

Optamos por trazer alguns relatos contidos nas falas dos entrevistados sobre o que a realização de ações de extensão universitária contribuiu para sua formação acadêmica e pessoal, possibilitando o desenvolvimento de novos olhares para saberes acabam passando despercebidos pela academia.

> Proporcionou uma nova visão sobre a temática, além de dar condições de aprofundar os conhecimentos que estariam apenas limitados na teoria. (Gato - Maracajá)
> [...] me fez perceber o quanto é importante saber ouvir a comunidade e pensar formas de auxiliá-la juntamente com ela e não impor aquilo que acreditamos ser o correto ou o melhor, possibilitou uma abertura, uma busca por compreensão para saberes que não foram produzidos dentro de laboratórios ou salas da universidade, saberes, histórias, memórias desenvolvidas entre o indivíduo e o meio em que vive. (Soldadinho do Araripe)

Vemos nos relatos de alguns que, para além da academia, a extensão trouxe um crescimento pessoal, para Ararajuba "[...]contribui bastante na minha formação só veio a somar, assim também como uma cidadã, me tornando uma pessoa e uma profissional mais ativa e mais consciente". Com relação a questão sobre a inclusão de créditos de extensão na disciplina, os estudantes relataram que

> A inserção de créditos de extensão dentro das disciplinas, possibilita que estudante que nunca tiveram acesso a práticas extensionistas participem de vivências, cursos, oficinas e desenvolva atividades voltadas para a comunidade, proporciona que vivenciemos na prática aquilo que costumeiramente ficaria somente em sala de aula. (Soldadinho do Araripe)

Para Martins (2008, p.207) a extensão não deve ser vista, reduzida a um ato de solidariedade, mas como, "um ato que gira em torno de valores éticos, sociais e ambientais", que visa, a construção de novas vivências em um processo relacional, em que os diversos atores estarão em um processo de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento social, em que esses atores tenham condições de participarem ativamente na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das universidades brasileiras tem-se ocorrido modificações nos currículos dos cursos de graduação com a inclusão de atividades de extensão. Com as diversas experiências desenvolvidas pelas e com as universidades, seja pelo processo de mobilização dos militantes extensionistas ou pelo próprio processo de implementação da política nacional de extensão universitária contribuem para o processo de formação do profissional e cidadão. Tem-se a preocupação de um processo formativo que vise a formação integral do sujeito.

No sentido dessa formação integral as modificações nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação, com a garantia da existência de atividades extensionistas acessível a todos os estudantes possibilita a inclusão dos diversos perfis de estudantes dentro dos espaços acadêmicos, a exemplo do estudante trabalhador ter garantido com a inclusão de créditos de extensão nas disciplinas que poderá participar em ações de extensão com uma maior integração dos diversos atores sociais.

A efetivação de novas práticas se configura um desafio visto que, a inclusão de créditos de extensão não deverá ser limitadoàs atividades somente pontuais, mas, que leve a integração das comunidades acadêmicas e locais, com a troca de saberes e conhecimentos de maneira a construir o seu espaço social de maneira integrada e colaborativa.

## REFERÊNCIAS

BIONDI, Daniela; ALVES, Gabriela Cardozo, A extensão universitária na formação de estudantes do Curso de Engenharia Florestal – UFPR. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, 2011; V. 26, p. 209 – 224. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3357/2013 Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Legislação Brasileira sobre Educação. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006**, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. – 3º. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2015.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014,** aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)e dá outras providências.2. ed.. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação n.193).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação Edições Câmara, 2005.

Câmara de Extensão (CAMEX) da Universidade Federal do Cariri. **Resolução n.1/2014**. Dispõe sobre as orientações para integração curricular da extensão nos projetos de cursos. Disponível em: < https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/resolucoes-29/proex-resolucao-1/1291--904/file>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores.**Anais**. 27ª Reunião Associação Nacionalde Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: < http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 08 Ago. de 2016.

Conselho Superior *Pro Tempore* (CONSUP) da Universidade Federal do Cariri. **Resolução 14/2015 de 30 de abril de 2015**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de História com ênfase em Gestão doPatrimônio Histórico e Cultural ou em Gestão do Patrimônio Socioambiental,bacharelado,doIESA.Disponívelem:<https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/resolucoes-29/consup-8/2216--1507/file>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CUNHA, Lenilda Soares. Extensão Universitária Brasileira: as tensões das propostas acadêmicas. IN: MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. Universidade Federal da Paraíba: UFPB, 2002, p.22-48. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>. Acesso em: 25 jul.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em:<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MARTINS, Eliecélia de Fátima. Extensão Como Componente Curricular: Oportunidade de Formação Integral e de Solidariedade. **Ciências e Cognição**, 2008, v. 13 n.2, p. 201 – 209.

Disponível em: < http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/232/131 > Acesso em: 25 jul. 2016.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. IN: MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Extensão universitária:** diálogos populares. Universidade Federal da Paraíba: UFPB, 2002, p.7-22. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>. Acesso em: 25 jul.2016.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR–IESNO BRASIL

Daniela Tamara Fernández[290]

**RESUMO**

O presente trabalho se propõe realizar uma análise das Instituições de Educação Superior – IES brasileiras, nos processos de Cooperação Internacional, especificamente no século XXI. Neste sentido,na Cooperação Internacional, o processo de Internacionalização da Educação Superior é um fator importante, queesteve marcado pela globalização e mercantilização do conhecimento. Isto se deveu à intensificação da influência de organismos internacionais, na determinação dos delineamentos e diretrizes da educação de maneira estrutural e dentro dos Estados, principalmente a partir da década de 1990, estando acompanhada da expansão de IES na América Latina, sobretudo de cunho privado no Brasil.

Palavras-chaves: Cooperação Internacional; Internacionalização da Educação; Globalização

## Cooperação Internacional na Educação Superior

Na educação, os convênios de cooperação podem se compreender como o "(...) desenvolvimento de políticas de cooperação nacional e internacional através de convênios de cooperação e associação à redes de pesquisa, intercambio acadêmico, etc" (LAMARRA, 2006: 32), e é uma das dimensões através da qual se analisam os processos de avaliação interna/externa das instituições de educação superior. Portanto, esse processo de cooperação com instituições nacionais, como internacionais, se torna uma necessidade dentro do sistema de avaliação e acreditação institucional.

A UNESCO, em 1998 realizou uma Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, que teve como foco o delineamento das ações e visões para o século XXI. Nessa oportunidade, se registrou na declaração realizada a partir da conferencia, que o intercâmbio de conhecimento, cooperação internacional e as novas tecnologias eram uma via para que os países do sul global pudessem reduzir as desigualdades em relação aos países desenvolvidos, devido a que a educação superior é compreendida como um caminho para transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Na declaração da UNESCO de 1998, a perspectiva de cooperação internacional, tendo como base o princípio da solidariedade na projeção da cooperação Norte-Sul e Sul-Sul, devem orientar as relações entre as nações e as instituições de educação superior. Desta maneira

> a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais

[290]Mestranda em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. danielatamarafernandez@gmail.com

> questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.
> b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo eqüitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos.
> c) Os esquemas de cooperação internacional devem basear-se em relações de colaboração de longo prazo entre estabelecimentos do Sul e do Norte, além de promover a cooperação Sul-Sul. Deve ser dada prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos de curto prazo no exterior, especializados e intensivos (UNESCO, 1998)

Outro aspecto apontado pela Unesco (1998), foi a necessidade de uma cooperação Norte-Sul, para obter financiamento, que possibilite fortalecer a educação superior nos países desenvolvidos. Os investimentos na educação superior e nas pesquisas universitárias são consideradas fundamentais para os países em desenvolvimento, e neste contexto surgem dois cenários: por um lado a perspectiva de competitividade individual e mercantil, que se caracterizaria pelo incentivo à competitividade individualizada das instituições e dos académicos; e por outro, se reforçaria o cenário solidário no qual a educação superior é considerado um bem público, conforme as orientações da Unesco, onde se procura uma maior cooperação horizontal entre instituições, criando redes e espaços de colaboração, sem perder as identidades institucionais. (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 173)

O autor Santos (2011), desde uma perspectiva crítica, compreende que esta perspectiva de cooperação entre os países desenvolvidos e países do Sul Global, aumentará a relação de dependência entre os mesmos, pelo que considera inútil realizar uma associação dependente com os países centrais, na conjuntura da globalização atual. Outro dilema é a ingerência de organizações internacionais e supranacionais, principalmente na segunda metade do século XX, que significou uma

> (...) imposição de modelos e reformas educativas que obedeceram a exigências de caráter desenvolvimentista, e ignoram/ ou atropelam especificidades dos seus processos de formação histórica e cultural. Mais do que modelos de análise, as práticas oriundas dessa perspectiva de "educação comparada", concebida nos escritórios técnicos das organizações que traçam tais políticas, mostram que os parâmetros em que baseiam essa intervenção continuam a ser uma poderosa camisa de força que cria obstáculos reais, tanto para a compreensão sociológica e histórica, quanto para o alcance da eficiência de tais políticas. (CAVALCANTE, 2008, 63-64)

No caso do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das principais agências governamentais de incentivo à pesquisa e fomenta a cooperação internacional. A CAPES compreende a cooperação internacional como o desenvolvimento de "(...) atividades da pós-

graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da CAPES busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência da nossa pós-graduação" (CAPES, 2008). Desta maneira, a cooperação internacional executada pela CAPES, pode ser através de acordos bilaterais, onde se destacam: projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, intercambio de professores e de alunos para missões de trabalho, e pesquisas ligadas a pós-graduação; e também pode ser através de parcerias universitárias binacionais, que teve sua gênese em 2001, direcionado ao intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação assim como de professores, buscando aproximação das estruturas curriculares entre as instituições e cursos que participam desta iniciativa. (CAPES, 2008). A proposta de cooperação internacional da Capes, se executa principalmente através do intercâmbio com países desenvolvidos, "(...) embora já seja identificada uma tendência de fortificação, por parte do governo, de fomento ao intercâmbio Sul-Sul (países emergentes) (...)" (MOROSINI, 2006: 106).

A partir do século XXI, a cooperação Sul-Sul se encontrou promovida através do desenvolvimento e apoio aos seguintes programas de educação e pesquisa de cooperação multilateral: Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação Científica e Tecnológica (Prosul); Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia (Proáfrica); Programa de Apoio à Cooperação Científica e Tecnológica Trilateral entre Índia, Brasil e África do Sul (Ibas); e o Programa de Ciências Sociais (CPLP); Colaboração Interamericana em Materiais (Ciam). Brasil participa também do Mercosul Educacional, criado em 1991, a partir do bloco inicialmente comercial, Mercado Comum do Sul, e através desse programa foram criadas redes de pesquisa em diversas áreas. (MOROSINI, 2008: 296).

Podem se identificar quatro formas em que pode acontecer a cooperação internacional brasileira na educação superior: a principal são os acordos bilaterais que fomentam projetos de pesquisas entre instituições brasileiras e estrangeiras, a segunda são as Parcerias Universitárias Binacionais que teve seu início em 2001 e trata sobre o reconhecimento dos créditos realizados no exterior, também se destaca o apoio ao Professor Visitante Estrangeiro (PVE), e a quarta forma de cooperação internacional é através de concessão de bolsas de mestrado e doutorado através do Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). (MOROSINI, 2006: 106-107)

## Impactos da Globalização e Mercantilização do conhecimento

A educação superior brasileira, no período da globalização do capital, tem intensificado as influências de organismos internacionais[291] e das políticas neoliberais, a partir das orientações evocadas nos documentos resultantes do Consenso de Washington em 1989 (COSTA DE PAULA, 2011). Desta maneira, "(...) a avalanche neoliberal na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da

[291]Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio, entre outros. (COSTA DE PAULA, 2011)

Organização Mundial do Comercio- OMC" (SGUISSARDI, 2006: 84) condicionaram a década dos 90 e começo do século XXI.

O impacto da globalização e as políticas neoliberais propiciaram que o mercado se torne o princípio regulador da educação superior (SOBRINHO, 2011), deixando de ser vista como um dever do Estado e um direito do cidadão. Assim, a educação superior foi concebida como uma mercadoria ou serviço, perdendo seu caráter eminentemente público, e originando um "(...) vazio do Estado e no financiamento das instituições públicas de educação superior, provocando (...) a proliferação indiscriminada de instituições privadas" (COSTA DE PAULA, 2011: 39).

O processo de mercantilização do conhecimento, pode se evidenciar nas informações obtidas no Censo de 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP[292], no qual, das 2.391 instituições de educação superior do Brasil[293], apenas 12,58% são públicas. Isto demonstra um crescimento gradual e progressivo das instituições de educação superior, principalmente privadas no Brasil, devido a que este índice tem aumentado paulatinamente como pode se visualizar na Tabela 1, onde no ano 2003, as instituições públicas correspondiam ao 11,13%.

**Tabela 1. Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2013. INEP/MEC.**

| Ano | Instituições | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2003 | **1,859** | 79 | 84 | 3 | 78 | 86 | 1,490 | 39 | - |
| 2004 | **2,013** | 83 | 86 | 3 | 104 | 104 | 1,599 | 34 | - |
| 2005 | **2,165** | 90 | 86 | 3 | 111 | 105 | 1,737 | 33 | - |
| 2006 | **2,270** | 92 | 86 | 4 | 115 | 119 | 1,821 | 33 | - |
| 2007 | **2,281** | 96 | 87 | 4 | 116 | 116 | 1,829 | 33 | - |
| 2008 | **2,252** | 97 | 86 | 5 | 119 | 100 | 1,811 | 34 | - |
| 2009 | **2,314** | 100 | 86 | 7 | 120 | 103 | 1,863 | 35 | - |
| 2010 | **2,378** | 101 | 89 | 7 | 119 | 133 | 1,892 | 37 | - |
| 2011 | **2,365** | 102 | 88 | 7 | 124 | 135 | 1,869 | 40 | - |
| 2012 | **2,416** | 108 | 85 | 10 | 129 | 146 | 1,898 | 40 | - |
| 2013 | **2,391** | 111 | 84 | 10 | 130 | 140 | 1,876 | 40 | - |

Fonte: Censo 2013 Mec/Inep. Tabela elaborada pelo Inep/Deed (2014)[294].

O crescimento das instituições de educação superior constatam que a "(...) globalização é dominada pela intensidade do conhecimento e pela competitividade internacional" (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 25).

[292]Para mais informações, consultar o site oficial da instituição (www.inep.gov.br)
[293]Instituições de educação superior no Brasil: universidades, centros universitários, Institutos Federais -IF e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET
[294]Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8 . Acesso 18 junho 2016.

Desta maneira, o papel do conhecimento e das instituições de educação concentram um papel central no contexto da globalização.As universidades, assim como os seus centros de pesquisa, devem ter um compromisso com a realidade, e também a responsabilidade de compreender a inserção desigual no contexto internacional globalizado, desde uma perspectiva crítica, contribuindo para assegurar um "(...) ingresso favorável no contexto internacional e influenciar a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante" (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 26-27)

Na contextualização apresentada, as características da educação

> (...) estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. O Estado avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto. (MOROSINI, 2006: 112)

A globalização apresentou transformações estruturais, por um lado a concepção de aldeia global, onde o mundo se aproximaria por meio das redes de conexão, e a outra transformação foi o crescimento da desigualdade e fragmentação social, através do qual se intensificaram as assimetrias nacionais e sociais, "(...) concentrando a riqueza em setores muito reduzidos e conduzindo a miséria a segmentos cada vez menos estendidos da população" (LÓPEZ SEGRERA, 2010:129). O aumento da produção da riqueza, associado à distribuição desigual entre nações, assim como dentro delas, é considerado um dos paradoxos do século XX, e que se perpetua no século XXI (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008).

Pode se identificar que, embora a proposta da globalização neoliberal, não é realmente global, devido a que é fragmentada, apresentado como consequência, a acumulação de vantagens "(...) em um setor cada vez menor da população dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, estendendo as desvantagens por setores mais amplos" (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 24). Conforme o relatório da ONG britânica, chamada Oxfam, publicado no dia 18 de janeiro de 2016, se registra que a desigualdade na centralização da riqueza mundial é gradual e progressiva, prevendo que no ano 2016, 1% da população mundial concentrará mais da metade da riqueza mundial.

Assim, o sistema sobre o qual trabalha a globalização atual, se configura como um obstáculo para a vontade de desengajamento dos países do sul global, embora não impeça que os países a partir de suas características próprias criem modelos alternativos e associações de caráter horizontal com os outros países, transcendendo as relações meramente comerciais (SANTOS, 2011). Portanto, "(...) os Estados precisam agora de novas abordagens e políticas claras para fortalecer sua capacidade de negociação e melhorar sua inserção na economia internacional" (BERNHEIM, CHAUÍ, 2008: 25)

Desta maneira, se procuram novos rumos, e na conjuntura internacional um possível caminho é uma globalização constituída de baixo para cima, na qual a classificação entre potências não seja mais uma meta, e prevaleçam as preocupações de ordem social, cultural e moral. (SANTOS, 2011 :75). Assim, neste

panorama político, os países do sul global projetaram na Cooperação Sul-Sul, uma via alternativa para superar a posição periférica no sistema mundial.

## Internacionalização da Educação Superior

Na conjuntura da globalização, a "(...) OMC tem planteado incluir o ensino superior como um bem, de importação e exportação regulado por suas normas, conforme as políticas do Acordo Geral sobre o Comercio de Serviço (GATS)." (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 135). Os países desenvolvidos, que se beneficiariam destas políticas, têm apoiado esta iniciativa, e frente à proposta de comercialização da educação como uma mercadoria, a UNESCO tem defendido a modalidade de internacionalização que tenha como objetivo "internacionalizar o bem comum" (non profitinternationalisation), sem um fim exclusivamente comercial e lucrativo (for profitinternationalisation) (LÓPEZ SEGRERA, 2010).

A vocação da projeção internacional da educação, pode se identificar desde as primeiras universidades de Europa, durante o período colonial, no qual "(...) as potências coloniais transferiram aos territórios de Ásia, África e América seus métodos pedagógicos, seus planes de estúdios e incluso em muitos casos sua língua" (LÓPEZ SEGRERA, 2010: 136). No século XX, a internacionalização teve um novo impulso com o desenvolvimento da cooperação internacional, e no final do século, especificamente na década de 90, a internacionalização se fortificou no panorama mundial com a adoção das medidas neoliberais. Desta maneira, pode se compreender que a universidade, sempre esteve relacionada a uma perspectiva internacional, desde a perspectiva tradicional, que compreende a circulação de ideais pedagógicas e exportação de modelos educativos, até a cooperação internacional e o intercâmbio de alunos e professores, e mais recentemente o novo modelo de internacionalização, no qual "(...) a IES assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os departamentos da organização" (MOROSINI, 2006: 96)

A internacionalização da educação superior (Ides) é baseada nas relações entre nações e suas instituições, e pode se definir como "(...) qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. " (MOROSINI, 2006: 96). Portanto, a internacionalização na educação é um "(...) processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades" (MOROSINI, 2006: 115), que se distingue do conceito de transnacionalização da educação que, via de regra, se encontra diretamente associado aos processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior (AZEVEDO, 2015).

Segundo a autora Morosini (2006) a internacionalização da educação se estabelece no Brasil principalmente na pós-graduação, através da formação total ou parcial no exterior. Esta formação se encontra condicionada, de acordo com as regiões de origem dos bolsistas que tendem a ser maioritariamente do Sudeste, quanto ao destino dos bolsistas, que se encontra concentrado em EEUU e países de Europa. A formação internacional se encontra condicionada também, em relação às áreas de concentração dos bolsistas

que tem uma predominância das engenharias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, ciências exatas e da terra, e finalmente se encontra concentrada na modalidade de doutorado sanduíche e pleno, estagio pós-doutoral e graduação sanduíche. Por tanto, a autora concebe este modelo de Ides, como modelo de internacionalização periférica, no qual a "(...) graduação apresenta um baixo nível de internacionalização, isso porque, por sua natureza de produção de conhecimento, a universidade teve como norma a internacionalização da função pesquisa, que está alocada na pós-graduação e, raríssimas vezes, na graduação" (MOROSINI, 2006: 108). Também na área da pós-graduação, a formação internacional tem se realizado a partir de uma perspectiva de educação virtual, através de dois caminhos, sendo um deles quando a universidade segue os procedimentos para a autorização como universidade local ou também quando se associam a uma universidade local. (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2006)

O processo de Ides no Brasil está diretamente relacionado à pós-graduação especificamente na área de pesquisa, devido a que

> (...) a internacionalização da educação é mais ágil e mais rápida na função acadêmica de pesquisa. Isso porque a função investigativa tem uma autonomia ligada ao pesquisador e estebusca relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Já a função ensino, principalmente graduação, é controlada pelo Estado e, no caso brasileiro fortemente, desde o processo de (re) credenciamento de uma IES, autorização e reconhecimento de cursos superiores, adequação as diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional e o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência às políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior (MOROSINI, 2008: 302)

O processo de internacionalização da educação superior na pesquisa, pode se constatar com as estadísticas da produção científica dos pesquisadores doutores, que teve um aumento de 60% entre 2000-2003, em comparação aos três anos que antecederam, período de 1997-2000. Cabe destacar, que a produção de circulação nacional teve um aumento maior, passando de 16.884 entre 1997-2000, a 41.393 publicações entre 2000-2003. Isto foi possível também, ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação, e aos fomentos de cooperação internacional, apoiados principalmente pelas duas agências governamentais de incentivo à pesquisa: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), junto a algumas fundações estaduais de pesquisa. (MOROSINI, 2008)

**4. Considerações finais**

O presente trabalho realizou uma análise do papel da Educação Superior no contexto de Cooperação Internacional, trazendo ao debate a concepção da UNESCO, através da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação de 1998, que compreendiaa Educação Superior capaz de realizar mudanças e traçar progresso nos Estados, reduzindo as desigualdades entre os países do Sul Global e os países desenvolvidos.

Desde uma perspectiva crítica, Santos (2011) realiza uma consideração sobre a concepção de cooperação internacional dependente, onde deve se considerar além das relações de poder desigual entre os

Estados, a ingerência das organizações internacionais e supranacionais principalmente a partir da década de 1990. A educação superior, no período da globalização do capital, foi concebida como um bem privado, sendo o mercado o seu princípio regulador. Isto ocasionou um vazio do Estado, na intervenção na educação, e um incremento de IES na América Latina, principalmente de cunho privado.

No caso do Brasil, a cooperação internacional na educação superior pode se realizar sob quatro formas: acordos bilaterais para pesquisa académica, Parcerias Universitárias Bilaterais com o reconhecimento dos créditos realizados no exterior, apoio ao Professor Visitante Estrangeiro (PVE), e o Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) que consiste em acordos de cooperação internacional, especialmente com os países da América Latina e os de língua portuguesa da África. A cooperação internacional na Educação Superior no Brasil, é compreendido pela CAPES, principalmente através das atividades de pós-graduação e pesquisa acadêmica.

No século XXI, com o processo de expansão de IES brasileiras, tanto pública quanto privada, começou se implementar o novo modelo de internacionalização que consiste em assumir como política a internacionalização, planejando-a e executando-a em todas as instancias e departamentos das instituições. Esse novo modelo de internacionalização pode se identificar no Brasil, através da implantação de duas universidades que tem na sua gênese o caráter internacional que transcende todos os departamentos e setores das instituições, tanto na graduação, como na pós-graduação, que são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e a Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB. Embora as duas instituições sejam de caráter internacional, enfrentam desafios próprios pelo seu caráter inovador, sua diversidade cultural e de nacionalidades, e ainda assim, se reger pelas leis brasileiras.

**Referências Bibliográficas**

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, Sorocaba. Vol.1, n.1, p. 56-79. Jan./jun. 2015.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. Et al. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf > . Acesso 15 de maio 2016.

CAVALCANTE, M. Juraci Maia. *História Educacional de Portugal. Um ensaio de Crítica Histórica, Discurso, Cronologia e Comparação*. Fortaleza: UFC, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. Cooperação Internacional. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional> . Acesso 07 de agosto de 2016.

COSTA DE PAULA, María de Fátima. Educación superior e inclusión social em América Latina: unestudio comparativo entre Brasil y Argentina. In: _____. Et al. (Org.). *La democratización de la educación*

*superior en América Latina: límites y posibilidades*. Saenz Peña: Universidad tres de Febrero, 2011. P. 35-60.

INEP. Censo de Educação Superior 2013. Brasília. 2014 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8> .Acesso 12 junho 2016.

LAMARRA, Norberto Fernández . Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina: situación, problemas y perspectivas. In: RISTOFF, Dilvo. Et al (Org.). *Modelos Institucionais de Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006. P. 19-66

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Educación superior mundial comparada e internacionalización (Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?). In: LHER, Roberto. (Org.). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Clacso, Homo Sapiens, 2010. P. 121-235

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba: UFPR. N. 28, p. 107-124, 2006.

_____, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce. Et al. (Org.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB. Coleção Inep 70 anos, V. 2*. Brasília: INEP, 2008. P. 285-305.

SANTOS, MILTON. *Por uma outra globalização: do pensamento único a uma consciência universal.* Editora Record. 2011. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf > . Acesso 15 junho 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: RISTOFF, Dilvo. Et al (Org.). *Modelos Institucionais de Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006. Pp. 67-91

SOBRINHO, José Dias. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: _____. Et al. (Org.). *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. SaenzPeña: Universidadtres de Febrero, 2011. P. 73-91.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. In: _____. *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Paris, 1998.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A GLOBALIZAÇÃO QUE SE REFLETEM NA PRÁTICA ESCOLAR

Eva Maria Oliveira[295]

Prof. Me. Luiz Manoel[296]

**RESUMO:** A globalização, fruto das proporções globais atingidas pelo capitalismo como modo de produção e processo de civilização, afeta todos os âmbitos da sociedade. Remodelam-se as relações entre países, grupos sociais, Estados e nações. Diante disso o presente artigo tem como objetivoabordar a educação no contexto da globalização, a partir da discussão de algumas premissas para as políticas educacionais, no contexto da sociedade global. No presente trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica que abordou a globalização e a educação a partir da referência de renomados autores, discutindo as relações do tema bordado.

**Palavras-Chave**: Globalização, Educação, sociedade, escola.

## INTRODUÇÃO

Quando, no processo de inovação, se colocou o que era a globalização do ponto de vista escolar, se viu que era necessário abordar as diferentes concepções e práticas do professorado denominada com esse termo. Devemos levar em conta que, quando se fala de globalização, ocorre, como com outros temas, que nem todo o mundo queira nem esteja dizendo a mesma coisa, e, portanto, a maneira de realizá-la difere notavelmente segundo o caso que se observe e segundo quem o tenha desenvolvido. A pergunta que nos propomos a responder é: que quer dizer "globalização" na prática dos que ensinam? Na tentativa de respondê-la, podem ser detectados pelo menos três sentidos diferentes: somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem.

Ao examinar a relação entre globalização e educação tentarei esclarecer as implicações deste tipo de análise teórica. Partirei da afirmação de que a globalização, na medida em que pode afeta as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece.

Isto poderá parecer óbvio, mas em muitas análises da relação entre globalização e educação essa mesma relação é reduzida ao correlato entre uma (vaga) globalização e, no mínimo, reformas similares ao nível da educação em diferentes países, como a ação do mercado ou a "devolução".

[295]Licenciada em Pedagogia pela URCA, Mestranda em Educação da Anne Sullivan (Contato: (87) 9825-2524/eva_maria_oliveira@hotmail.com).

[296] Professor Mestre, facilitador do Seminário Temático Educação, Sujeito e Trabalho do Curso de Mestrado Internacional em Educação da Anne Sullivan.

Diante disso o presente trabalho tem como intuito de aborda uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação citando, especificar a natureza da globalização, indicar claramente o que é que se quer dizer com "educação" e especificar como é que a globalização afeta a educação, quer diretamente, de forma identificável, e indiretamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação.

Como já foi dito, a necessidade que criou a demanda de realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática na escala foi comprovar se estava sendo realizado um ensino globalizado. A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, é também uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho á realidade social, cultural e contemporânea.

A dificuldade de criar situações de globalização e a diversidade de práticas que justificam com esse conceito levou a escola a realizar um aprofundamento e a adotar uma postura a respeito dessaquestão, e também a verificar, através de uma pesquisa, se emrealidade, os alunos da escola globalizavam tal e como o professorado pretendia, ou seja, estabelecendo relações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Giddens (2007), até o final da década de 1980 o termo Globalização, quase não era usado, na literatura acadêmica ou na linguagem cotidiana.

Para o autor, globalização:

> É um conjunto complexo de processos que operam de modo contraditório ou antangônico, emerge de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências, globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora (GIDDENS, 2007, p.29).

O autor aponta diferentes pensadores, a quem chama de céticos e radicais, que adotaram posições diferentes, sobre a globalização. Para os céticos, a economia global não é especialmente diferente da que existiu em períodos anteriores, veem a globalização como ideologia espalhada por adeptos do livre mercado que desejam demolir sistemas de previdência social e reduzir despesas do estado. Para os radicais, a globalização é muito real e suas consequências podem ser sentidas em toda parte.

A globalização não se refere somente a questões econômicas, comércio internacional e proteção aos blocos econômicos. As transformações incidem tanto na cultura como na educação. Dale (2004) examina a relação entre globalização e educação através de duas abordagens: a primeira é a abordagem designada "Cultura Educacional Mundial Comum" – CEMC. Essa abordagem foi desenvolvida por Jonh Meyer, e "defende que o desenvolvimento dos sistemas

educativos nacionais e as curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos." A segunda abordagem, do próprio Roger Dale, é designada como "Agenda Global Estruturada para a Educação" – AGEE.

A CEMC apresenta o argumento central dos institucionalistas mundiais:

> É que as instituições do estado-nação, do próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas (DALE, 2004, p.426).

Esta é a noção de globalização que se encontra na prática escolar de uma forma mais generalizada. Produzem-se quando o adolescente partindo de um tema que, surge da turma ou que venha nas programações oficiais ou em livros-textos, trata de propor aos alunos algumas relações. Para isso vai fazendo confluir diferentes conteúdos de varias matérias em torno do tema escolhido. Os problemas de matemática, os textos de linguagem, as experiências propostas á turma se agrupam em torno de um tema comum.

Esse tipo de globalização responde basicamente a uma concepção do que seja o relacionar de caráter somatório. Está, geralmente, centrada no docente, já que é este quem toma as decisões sobre a conexão que se pode estabelecer entre os conteúdos das diferentes matérias, é quem determina os enunciados ou os diferentes sentidos que estas possam adotar. Por isso, é uma concepção da globalização basicamente externalista, já que o anexo comum - o tema que se trabalha são conteúdos das diferentes disciplinas em forma de episodio circunstancial.

Por exemplo, se os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental venham trabalhar a Evolução Industrial, os exercícios de linguagem e os enunciados dos problemas matemáticos terão como enunciado essa temática histórica. Isso também acontece com a orientação dada ás unidades didáticas; nelas a partir de um enunciado, por exemplo, "a água", se tenta introduzir os conteúdos das diferentes ares curriculares. Os alunos se aproximarão da matemática, do conhecimento do meio, da língua e da literatura, da educação visual e plástica e da educação física a partir da desculpa do tema da água.

Segundo essa concepção da globalização Haddad (2008, p. 176) ressalta que:

> É o professor ou a situação os que reclamam e forçam o estabelecimento de conexões disciplinares. O efeito desse tipo de concepção foi expresso por um aluno de quinta série do Ensino Fundamental, dizendo: já que estamos estudando o tema do deserto, podemos aplicar a matemática para o estudo de diferentes formas geométricas que apresentam as tendas e casas daqueles que habitam esse entorno. "Ainda que o comentário possa satisfazer a muitos docentes como exemplo de um bom aluno, que "sabe" globalizar, no entanto, os conteúdos que são trabalhados não se inferem necessariamente do tema proposto, não mantém em torno dele uma relação de clara pertinência. O aluno responde relacionalmente devido á situação que lhe é oferecida, pressionado pela circunstância apresentada por trabalhar de forma autônoma cada matéria.

Muitas das sequências organizativas dos conhecimentos escolares realizadas através de centros de interesse ou unidades didáticas costumam adotar esse sentido de globalização. Neles, os alunos podem escolher, um tema que costuma coincidir ou ser transformado pelo professor num do programa de curso. É o professorado quem proporciona às fontes de informação e que estabelece às relações que os estudantes vão levar a diante.

A globalização tem assim, se pensa um caráter motivador, pois a confluência de conteúdos em torno de um mesmo tema torna mais fácil a assimilação do aluno. No entanto, essa confluência é um episódio, um esforço circunstancial que pouco tem a ver com a estrutura das disciplinas ou com um enfoque da aprendizagem que dote os estudantes de recursos e procedimentos para aprender.

Dale (2004, p. 427), cita ainda, expressões do argumento da CEMC, que afirma:

> uma abordagem baseada nas perspectivas política institucional e mundial sugere que as estruturas educativas e o conteúdo curricular são institucionalizados em um nível mundial. De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo [...]( KAMENS; BENAVOT, 1992, p.104, apud DALE (2004,p. 432).

A abordagem CEMC, constitui uma forte e coerente teoria da relação entre globalização e educação. Ela especifica a natureza da força supranacional, identifica as motivações para os estados incorporarem características centrais universais do modo de visão do mundo e aponta para os produtos educativos destes processos.

A interdisciplinaridade se entende fundamentalmente como “a tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento em comum” (ANESIO,1987), integração que , segundo esse autor,pode produzir-se entre disciplinas próximas em seu método ou nos objetivos que abordam, ou entre saberes distantes frente aos quais se faz necessário “um considerável esforço entre seus modos de ver a realidade e entre seus conteúdos”.

A concepção da globalização vinculada ao tratamento interdisciplinar tem lugar, sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Parte do interesse do professorado de distintas matérias que se trabalhe em equipe e em tratar que os alunos descubram que os temas está relacionada entre si. A diferença fundamental com a concepção anterior é que o sentido de sumário se amplia e a intenção relacional se acentua. Por outro lado, se vai além das propostas individuais, já que se deve produzir a convergência de um grupo de docentes para estabelecer, em conjunto, um tema.

O propósito desse enfoque é oferecer uma resposta á necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Deseja-se alcançar isso a partir da colocação em comum da visão de

diferentes disciplinas em torno de um tema, mas, geralmente, sem intercâmbios relacionais reais entre esses saberes. Cada professor costuma dar sua visão do tema, e o estudante volta a encontrar-se com a idéia de que globalizar seja somar informação disciplinar, ainda que gire em torno de um mesmo enunciado. Com esse enfoque, não se costuma estabelecer como o aluno realizará as relações que supostamente vai aprender e se realmente concretizará o descobrimento de inter-relação que o professor lhe coloca.

Em todo caso, essa visão da globalização é também externa ao processo da aprendizagem do aluno. Deriva de esforço e dos conhecimentos do professorado; a divisão disciplinar prevalece como sentido normalizado do saber e oferece uma superestrutura organizativa que pretende oferecer aos estudantes uma visão integrada do tema que se aborda, com o objetivo de que captem a relação entre as diferentes disciplinas para que assim tenham um "acesso mais rico e direto a realidade dos problemas" (GIDDENS, 2007)

A posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de forma integrada e relacional.

Estudos como os realizados por Barret (1986), em torno de complexidade de operações que um estudante vá realizar ante a informação que lhe será apresentada na sala de aula, questionam que esses objetivos sejam tão simples de alcançar. No mesmo sentido, snow (1986) propôs que a compreensão das situações de aprendizagem, a partir da ótica do professorado e sem levar em conta como os estudantes realmente aprendem, conduz em determinadas ocasiões, a avaliações apresentadas sobre a eficácia de uma proposta didática ou sobre o fracasso dos estudantes diante dela.

Diante disso Garcia (2008, p. 24) ressalta que:

> A interdisciplinaridade nós é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos. O peso dessa tarefa recai-nos diferentes professores de cada uma das matérias, sendo elas que se propõe ir além das disciplinas. Ocasionalmente essas propostas pecam por ingenuidade, já que tendo em vista alguns exemplos, estas se limitam a que cada professor, individualmente, apresenteaos estudantes a visão da matéria no qual cada um é especialista em torno do tema tratado. Espera-se que os alunos relacionem o que lhes é oferecido fragmentado. Pede-se a eles que globalizem por um processo persuasivo e que façam inferências dos diferentes conteúdos, quando estes são produtos de pontos de vista e enfoques que não aparecem relacionados além do esforço do professorado.

Assim acontece, por exemplo, quando um grupo de docentes estabelece um núcleo temático em torno da Revolução Francesa, e tenta oferecer aos alunos a visão filosófica, o desenvolvimento de ciência nesse período, as obras literárias as quais deu origem ou as explicações históricas de sua gênese. Oferecendo todas essas referencias aos estudantes, se pretende que eles realizem e sigam um caminho globalizado.

Mas o problema como aponta Elliot (1984) e Snow (1986), é que não existem garantias de que o estudante assuma, ou seja, que possa tornar significativo este sentido relacional que lhe é proposto, dado que não possui os dados implícitos da informação que esse tipo de aprendizagem interdisciplinar requer.

Os adultos costumam dar por hipótese a obviedade dessas relações por que lhes parece que os alunos sejam capazes de captar, por si mesmos, que implica percorrer um tema a partir de distintos pontos de vista. Mas, já que geralmente, não há um problema a resolver, uma hipótese a verificar ou uma pergunta a responder ou já que não se explica que procedimentos vão ser utilizados para estabelecer relações, os estudantes acabam tendo a sensação de que recebem informação de diferentes visões disciplinares que versam sobre o mesmo tema.

Sensação que se confirma com o fato de que as intervenções do professorado estão distribuídas em diferentes momentos: o professor de História falará do tema em seu período, depois o fará a professora de física, depois da Literatura com o que a organização temporal da prática didática não dará a possibilidadede levar a adiante e mostrar aos estudantes o que quer dizer, efetivamente, uma relação interdisciplinar em torno de um tema.

Ainda que, do ponto de vista didático e da organização de um centro, essa proposta seja valiosa, pelo que significa de esforço coordenador entre o professorado, de uma perspectiva que tenta realizar uma aprendizagem globalizadora, oferece duvidas razoáveis. Conforme Coraggio (2008),numa organização interdisciplinar assim estabelecida, continua implícito que os alunos aprendam a partir do somatório de informações. Isso ocorre, talvez, por que não se costume levar em conta que aprender a estabelecer vínculos entre diferentes fontes de informação implique acrescentar novos níveis de dificuldade ás complexas relações entre a estrutura do conhecimento diferencial de cada estudante e as estratégias de aprendizagem que irão desenvolver.

Para Doyle (1979), esse tipo de proposta com intenção globalizadora torna-se intrinsecamente ambínqua, especialmente, o que necessitam conhecer para chegar a descobrir e a estabelecer relações. Ambiguidade, que se implica se, na hora da avaliação, esta se realize partindo

de uma visão meramente instrumental do ensino e da aprendizagem, e se de ênfase aos conteúdos informativos e de caráter memorístico.

Deve se levar em conta, além disso, que só uma estratégia sequancial e interconectada de atividades de aprendizagem, na qual também se leve em consideração os problemas cognitivos que serão resolvidos, pode permitir que os alunos cheguem a compreender as problemáticas que as diferentes disciplinas apresentam nos temas propostos.

No exemplo da Revolução Francesa, antes citado, seria necessário oferecer aos estudantes estratégias que lhes ajudassem a interconectar as noções empíricas e filosóficas histórica, envolvidas nesse tema. Estratégias que lhes facilitassem poder incorporar os novos conhecimentos e vão sendo adquiridos dentro de pautas cronológicas com relevância, histórica conforme a intenção da aprendizagem do docente.

A globalização em nosso ponto de vista implica a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmas, enquanto que geralmente, a interdisciplinaridade responda a atitude organizativa de quem ensina. A questão está em como tornar coincidentes ambos os enfoques interdisciplinares da globalização, os alunos apreendessem a enfrentar problemas específicos dentro dos temas objetivo de estudo, o que amplificam assumir, definitivamente, que são eles que vão aprender a globalizar.

Assim, pois, se a globalização dos saberes torna-se controvertida e problemática, outro tanto acontece quando se tenha plasmá-la na educação escolar. Nesta, reina certa confusão que pode ser interpretada comprova de algumas contradições entre a declaração de intenções e a prática, entre os enunciados e a tomada de decisões como foi colocado em evidencia em Hernández (1992).

Assim, encontramos que junto, á noção de globalização, aparecem outras noções, como pluridisciplinariedade, ensino integrado, interdisciplinaridade, sendo esta última a que mais mereceu a atenção dos especialistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo isso introduzia novas necessidades; explicitar á classe o que se quer ensinar e como se vai fazê-lo; considerar a globalização em seu justo valor; e, sobretudo, refletir sobre como aprende cada aluno em função da intenção e dos meios que o docente tenha organizado. A partir daqui, se pode estabelecer uma série de considerações, mais amplas que ilustram o ponto de partida sobre a globalização que se introduz na escola e da qual os projetos serão uma das expressões.

Mas, em relação com a vinculação entre a teoria e prática, é necessário introduzir a história das idéias ou, no mínimo, a que gira em torno do desejo e da intenção de promover um saber relacional.

Dessa forma, a definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas*, esteja recebendo um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se como levar adiante sua acumulação. Não obstante, o problema não parece ser de competências ou especialidade de saberes, e assim de como realizar a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas.

Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social se desenvolve uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se.

**REFERÊNCIAS**

CORAGGIO, José Luis. Trad. CORULLÓN, Mônica. **Propostas do Banco Mundial para a educação:** sentido oculto ou problemas de concepção? in TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

DALE, Roger**. Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? in Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOYLE, W. **The tanks of teaching and learning in classrooms**.North texazStateUniversity, 1979.

ELLIOT, W. **El cambio educativo desde lainvestigaciónacción**. Madrid: Morata, 1993.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local in BAPTISTA, C. R. ; CAIADO, K. R. ;JESES,D.M. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HADDAD, Sergio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2008.

SNOW, R. **Procesos cognitivos de losestudieantes e investigación em toma de decisiones**. Sevilla, 1986.

# POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E O EDUCADOR SOCIAL DE RUA EM TERESINA[297]

Marilde Chaves dos Santos[298]

**Resumo**

Este texto visa discutir as políticas de atendimento às crianças e adolescentes em Teresina (PI) e a inserção do educador social de rua neste contexto. Para tanto, tendo por base a metodologia da história oral, usamos como fonte de informação os depoimentos de educadores sociais de rua e a consulta à produção acadêmica sobre o tema.

## O Estado e as políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes no Brasil

Tratar das ações que foram empreendidas em Teresina para o segmento da infância e da adolescência requer compreender como a questão vem sendo tratada no Brasil. De uma forma geral, as ações voltadas para crianças e adolescente pelo poder público em Teresina conservaram o viés de práticas assistenciais e correcionais, voltadas para o atendimento em ambientes fechados. Tais formas de atendimento não conseguiam alcançar a complexidade da questão das crianças na rua, tal como essa questão se apresentou ao final do Século XX, uma vez que não contemplavam as dimensões social e educacional do problema.

A essas práticas tradicionais de atendimento se opuseram a prática dos educadores sociais de rua[299]. Ao construírem suas práticas descoladas das ações do Estado, criaram em meio ao trabalho das Organizações Não Governamentais (ONG) a proposição de um novo de tipo de atendimento.

Refletir sobre as condições que deram visibilidade ao educador social de rua, como ator educativo envolvido com as questões voltadas ao atendimento à infância no Brasil e, em especial, em Teresina (PI), remete-nos a revisar a produção histórica das visões de infância e das políticas de atendimento resultantes dessas visões.

Ainda que, neste texto, não nos aprofundemos nas questões da construção da infância como categoria histórica e social (ARIÉS, 1981) e dos marcos legais que delimitam o que é infância e o

---

[297] Este texto faz parte da tese de doutorado intitulada **SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000**

[298] Doutora em Educação pela UFRJ; Professora da UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral. E-mail: marildechaves@bol.com.br

[299] Evidência desta oposição é constatada na entrevista concedida pela professora Auri Lessa, organizadora da Comissão Pró-Menor e do MNMMR no Piauí. Partindo da reflexão do atendimento dispensado ao segmento em questão pelo Estado, em que atuava como funcionária, ela propôs e desenvolveu, juntamente com o grupo que coordenava, outras atividades com crianças e adolescentes nas ruas de Teresina, pautadas na conscientização, na moblização e na organização de grupos de crianças e de adolescentes. Segundo ela, sua atitude foi, muitas vezes, mal interpretada por alguns meios de comunicação da época, que se referiam a ela como “defensora de trombadinhas”.

que é juventude (dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou organismos internacionais como a UNESCO), podemos afirmar que, no decorrer da nossa história, foram geradas duas imagens para representar sujeitos que estão em uma mesma faixa de idade, mas que pertencem a diferentes classes sociais, produzindo, assim, infâncias desiguais no Brasil (ARANTES, 1995, p. 207).

As condições socioeconômicas que geram a exclusão social no Brasil e os discursos jurídicos e políticos produziram, assim, duas formas de ver os sujeitos sociais da categoria da infância: uma, de criança, que, sob o manto da proteção econômica, remete-nos a relacioná-la a instituições como família e escola; para a sociedade e para o Estado esta não representa problema.

Em direção contrária, foi se produzindo outra imagem de infância que, ao longo da História do Brasil, vem recebendo denominações que oscilam de acordo com os contextos político-econômico e social (RIZZINI, 1995). São criadas imagens de órfãs, desvalidas, abandonadas, delinquentes, menores, pivetes, trombadinhas, entre outras. Dentre tais denominações, uma das mais emblemáticas é a de menor, uma vez que "[...] indica que o indivíduo, embora sujeito de direitos, não se encontra apto ao exercício da cidadania" (ARANTES, 1995, p. 207). Presente no discurso jurídico, embora abolido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, que pretendeu ultrapassar essa visão dual de infância, essa denominação ainda é muito utilizada pela mídia, de forma pejorativa, para se referir às crianças pobres.

De um modo geral, observamos que, mais do que outra maneira de denominar as crianças, essas nomenclaturas revelam a maneira como a elite brasileira percebe as crianças pobres. Consideradas também como de famílias incapazes de cuidá-las, são para elas que as políticas públicas se voltam. Assim, as políticas de atendimento refletem as diferentes visões que se tem das crianças. No caso das pobres, as formas de atendimento, historicamente, organizaram-se pelo viés da caridade, da filantropia, do assistencialismo e, mais recentemente, da proteção integral (RIZZINI, 1993; RIZZINI, 1995; MARCÍLIO, 1998).

Podemos dizer, então, que são políticas marcadas por conflitos de visão e de estratégias, em que essas crianças ora são vistas como coitadinhos, ora como perigosos, e a elas são destinadas políticas ora assistencialistas, ora repressoras. Revelam, por outro lado, estratégias de articulação entre o público e o privado que ainda se fazem atuais, uma vez que o atendimento à infância pobre se reveza entre o Estado e ONGs.

De acordo com Arantes (1995, p. 194), no Brasil durante três séculos e meio, as iniciativas em relação às crianças pobres foram quase todas de caráter religioso (irmandades, ordens, Clero

etc.), ocorrendo por meio de convênios, iniciativas formais e informais, como no caso das adoções. No início do século XX, a vertente filantrópica começa a se opor à caritativa, pois se propunha a substituir "[...] a fé pela ciência como justificativa para assistência aos necessitados." (RIZZINI, 2003, p. 47). Refletia a preocupação do Estado de normatizar e regular a infância por meio da ciência médica. Corresponde a um modelo de assistência da classe burguesa em ascensão, que, por intermédio da filantropia, "[...] toma para si o dever e o poder de dirigir a vida de jovens considerados propensos à criminalidade." (RIZZINI, 2003, p. 49).

É interessante destacarmos que, nesse contexto, começa a ser percebida a questão da criança da rua, fruto principalmente do processo de urbanização, e, dentro dessa visão médico-higienista, a criança pobre se consolida na categoria de "menor". Nessa perspectiva, são criados aparatos jurídicos como o Código de Menores de 1927, cujas formas de atendimento assistencialista e correcional sobrevivem até a década de 1980, com algumas alterações. Podemos citar como exemplos dessa forma de assistencialismo oficial, com base em pressupostos da eugenia e do controle social, o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e as políticas desenvolvidas durante os governos militares, como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas correspondentes estaduais, as FEBEMs, que realizavam práticas de asilamento e de internato.

Podemos dizer que essas formas de atendimento foram marcadas por instituições de caráter jurídico-policial e, também, que foram pensadas e executadas por uma elite formada por autoridades e intelectuais, imersos nos contextos político e econômico de cada época (RIZZINI, 1995). Uma vez que o modelo de política de internatos, durante o governo militar, foi alvo de muitas críticas e, por outro lado, o contexto econômico de exclusão social da década de 1980 deu visibilidade à miserabilidade das crianças que apareciam nas ruas, também tornaram visíveis outros atores sociais, preocupados com a questão da infância: os movimentos sociais e, com eles, a figura dos educadores sociais.

> Novos atores sociais tornaram-se visíveis no que poderia ser descrito como uma revitalização da luta empreendida em outras épocas pela "causa da infância" – educadores e técnicos de diversas áreas de conhecimento, voluntários envolvidos nos cuidados de crianças, nas instituições de assistência, nas comunidades carentes, nas ruas, nas escolas e hospitais públicos. (RIZZINI, 1995, p. 161).

É nesse contexto que atores religiosos, como a Pastoral do Menor e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), trazem a questão da criança para o debate nacional, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, a doutrina da

proteção integral ainda não impediu que as crianças pobres fossem vistas como “menores”, basta observamos como a mídia e o senso comum ainda as referenciam.

Com relação às políticas públicas de atendimento, dos anos de 1980 e 1990, podemos dizer que foram de caráter paliativo e assistencialista, mas que, por outro lado, fez-se sentir a necessidade de formas de atendimentos, trazendo alternativas, que aconteciam em meio aberto e contando com a presença de outros atores para prestar atendimento às crianças, partindo de uma visão diferente de educação e das formas de educar.

Nesse quadro, como Rizzini (1995), é que situamos os educadores sociais de rua como personagens que não são citados nos documentos históricos, mas que colaboraram para a formulação de novas formas de políticas de atendimento à infância, sem que suas vozes e suas ações se destacassem.

Corroborando com as discussões levantadas até aqui, acrescentamos as análises de Graciane (1999). A autora, voltando-se para os destinatários da Educação Social de Rua, analisa as crianças e os adolescentes de rua como categoria social, cuja problemática tem sua gênese nas estruturas socioeconômica e política do Brasil. Situa, então, o menino de rua e na rua não como um marginal social, mas como um oprimido relegado pela sociedade. Para tanto, Graciane (1999) revisa as políticas sociais voltadas para as crianças e os adolescentes no decorrer da História do Brasil. Destaca que, ao longo da Colônia, do Império e dos primeiros anos da República, a Igreja Católica esteve atuando junto às crianças e aos adolescentes.

A autora localiza na década de 1940 o choque entre o modelo de atendimento da Igreja Católica, caracterizado como caritativo e religioso, e o do Estado, com a metodologia baseada na racionalidade científica. A partir daí, apresenta uma ligeira passagem pela política de atendimento do período militar, centrada nas ações da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Então, a autora faz referência às primeiras Organizações Não Governamentais (ONGs), atores sociais emergentes e heterogêneos, consideradas por ela como progressivas, que trazem novas perspectivas de atendimento.

Nesse contexto, a autora situa as décadas de 1970 e 1980 como momento do surgimento de um novo cenário, em que movimentos sociais de grande porte criavam alternativas comunitárias de atenção às crianças e ao adolescente. Destaca, como exemplo desses movimentos, a criação da Pastoral do Menor, em 1979, fruto da revisão nas práticas das congregações católicas, que acenaram para uma nova pedagogia, que deixa de ver o menino de rua pela carência e passa a vê-lo como

sujeito da História. A Pastoral serviu de mote para a criação do MNMMR, em 1985, elemento agregador e formador de educadores sociais de rua (GRACIANE, 1999)[300].

A autora dá destaque à década de 1980 tanto pelo fato de ser a década da redemocratização do país, pela presença dos movimentos sociais, como também pela elaboração de leis e de convenções voltadas para as crianças e para os adolescentes. Sobre os movimentos sociais, a autora destaca que eles se voltaram para as ações socioeducativas, quebrando o ciclo perverso da apreensão, da rotulação e do confinamento, que caracterizam outras políticas de atendimento. É dentro desse contexto que as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais apontam para a necessidade de se recriar espaços alternativos de educação para quem rompeu com a escola tradicional. Em tais espaços está o lugar de atuação da Educação Social de Rua, que forjou a prática dos educadores sociais.

A despeito desta análise, é interessante ilustrar, por meio do testemunho de um educador, que o processo de transição das concepções sobre crianças e adolescentes, em Teresina, vai se refletindo na atuação dos educadores sociais de rua, que começam a questionar as práticas em vigor:

> A gente tinha ainda um olhar muito romântico. E, na verdade, o menino não tinha registro, o menino não tinha isso, e, obviamente, era outra conjuntura também era outra, né? Estávamos saindo de uma ditadura, estávamos ainda muito fechados. Se, por um lado, a nossa Constituição é cidadã, ela veio dar... A tudo posso, né? Entretanto, não tínhamos ainda os meios a se fazer. Os meios que tínhamos eram muito fechados. O Ministério Público ainda *tava* iniciando a sua fase, né? Promissora. (James, outubro de 2014).

Nessa transição para uma conjuntura mais democrática e, ao mesmo tempo, de acirramento da crise econômica, a questão da criança e do adolescente nas ruas se torna mais visível, causando indignação na sociedade e forçando o poder público a dar respostas. É interessante destacar que, nesse contexto, pobreza e periculosidade são associadas de maneira mais contundente, de maneira a conceber a criança pobre como "trombadinha". É essa concepção de criança, não vista mais como carente ou abandonada, mas como aquela que incomoda a "ordem social", que força o Estado a realizar as primeiras intervenções.

Assim, a sociedade acompanhou com certa perplexidade a presença dessas crianças na rua, como podemos ver noticiado em várias publicações do jornal O Dia (1990): "Menores de rua se drogam todos os dias nas ruas de Teresina"; "Menores abandonados: o grave problema de hoje";

[300] É interessante destacar que 1979, ano em que se inicia a abertura política e é criada a Pastoral do Menor, foi também o ano de aprovação do Código de Menores, legislação em que questão da criança e do adolescente ainda é tratada com o ranço da judicialização. Ele é dirigido pela Doutrina da Situação Irregular. Essa Doutrina começa a ser revogada ao fim da Ditadura Militar, em 1985. Com a promulgação da Constituição de 1988, por meio do artigo 227, começa a se versar sobre os direitos e os deveres da criança e do adolescente, pautados na Doutrina da Proteção Integral. O referido artigo foi a base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

"Meninos de rua do centro de Teresina transformam o Circo Cultural em um grande parque de diversões"; entre outras. Esse impasse na utilização dos espaços do centro da cidade, tratado pela imprensa, na época, como um encontrado entre "civilizados" e "não civilizados".

Então, esse cenário, dos anos 80 e 90, forçou a tomada de iniciativas governamentais, que ilustram o que estamos discutindo, a criminalização da pobreza:

> Isso era o tão famoso trombadinha. E esse, e esse... E, aí, gestor precisava dar voz ou dar uma resposta para a sociedade, aqui em Teresina, de... Do que estava fazendo, do que ia fazer. (James, outubro de 2014).

Nesse sentido, a presença ativa da Igreja Católica serviu como contraponto para novas formas de atendimento. Assim,

> A Igreja foi pra cima porque, quando davam seis horas, saiam recolhendo os meninos... Botavam nos caminhões, pegavam e, aí, levavam para esse projeto. Ficou conhecido como "carrocinhas de meninos", esse projeto, com essa limpeza étnica, essa limpeza social, na verdade. E, aí, então, o gestor precisava dar um norte. (James, outubro de 2014).

A partir do testemunho acima, percebemos um confronto entre as práticas de atendimento realizadas pelo Estado e as práticas propostas por instituições como a Igreja Católica. Percebemos, claramente, que a orientação do poder público era afastar as crianças para não incomodar, mas não havia indícios de se questionar por que as crianças estavam nas ruas e como evitar que elas fossem para esse espaço. A compreensão dessa atuação do Estado passa pela reflexão sobre como, no Piauí, as questões de atendimento foram tratadas nas últimas décadas.

**As políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes no Piauí**

Ao tratar das políticas de atendimento às crianças desenvolvidas pelo poder público até o final do Século XX cabe-nos ressaltar que elas diziam respeito aos espaços fechados. Nesse sentido, Lima (2013), ao discutir a trajetória das ações socioeducativas no Piauí, destaca que houve descaso em relação à legislação e, por conseguinte, à implantação de políticas públicas com essa finalidade. Vale ressaltar também que o atendimento às crianças e aos adolescentes no Piauí reproduziu as políticas nacionais de atendimento.

Nesse sentido, durante o Regime Militar no Brasil, a questão da criança e do adolescente pobres, concebidos como "menores"[301], foi tratada como questão de segurança nacional e as políticas geradas a partir dessa concepção tinham caráter repressivo e de cerceamento. Então, o modelo de atendimento resultante de tal concepção, que prevaleceu no Brasil, gerou profissionais cujo trabalho se notabilizou por se assentar em práticas violentas e desumanas (LIMA, 2013).

[301] Ressalvo que esta denominação é carregada de representações pejorativas, pois nos faz associar o termo à delinquência.

Sendo assim, é como antítese a esse modelo que educadores sociais de rua forjados nos movimentos sociais vão construir suas práticas.

Em consonância com as políticas nacionais de atendimento, por meio do Plano Nacional de Bem-Estar do Menor, de 1964, são criadas, a nível estadual, as Fundações de Bem-Estar do Menor (FEBEM). Essas instituições herdaram a estrutura e a cultura de atendimento do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM). Tais políticas davam ênfase à educação profissional e à reintegração do "menor" na sociedade (NUNES, 2012). Observamos que eram políticas organizadas para tratar delinquentes e não adolescentes, evidenciando a criminalização da infância pobre.

Ao se tornar prática, o atendimento de crianças e de adolescentes no Piauí vai ter por base a legislação nacional em vigor. Essa é pautada na concepção de criança e de adolescente aos quais ela se dirige. Assim, na década de 1970, as políticas de atendimento refletiam uma concepção de crianças e de adolescentes que tinha por base o mito da periculosidade das classes pobres, concepção que perdura na década de 1980, quando as políticas associavam pobreza e marginalidade. Nesse sentido, as crianças pobres eram consideradas potencialmente perigosas, em um processo de criminalização da pobreza que se mantém até o presente. Decorrente dessa visão, a legislação se baseava na Doutrina da Situação Irregular, presente no Código de Menores, de 1979. Esse Código, embora tenha sido aprovado no mesmo ano em que foi criada a Pastoral do Menor no Brasil e pudesse refletir indícios de novas práticas, consoantes com a abertura política que se iniciava no Brasil, conservava o ranço das políticas anteriores, sustentadas no Código de Menores Mattos, de 1929.

Dentro dessa perspectiva, a implementação de dois programas nacionais se destacou a partir dos anos de 1970, pois serviram de base para os programas que seriam desenvolvidos nas décadas seguintes. Assim, houve, em 1973, a implantação do Centro de Triagem e Recuperação (CTR), pautado na Doutrina da Situação Irregular, que acolhia também crianças em situação de abandono. Esse Centro consistia em ações pontuais de atividades ocupacionais, mas que não possuíam proposta pedagógica (LIMA, 2013).

Em 1976, a partir da reformulação do CTR, houve a implantação do Centro Integrado de Atendimento ao Menor e à Família (CIAMF), que priorizava a institucionalização de "menores em situação irregular".

Ao final da década de 1980, foi criada a Delegacia de Segurança e Proteção ao Menor (DSPM), cujo atendimento se voltava tanto para os menores vitimados quanto para os considerados em conflito com a lei.

Na década de 1990, foram criados órgãos ligados ao Serviço Social do Estado (SERSE). Assim, em 1991, foi criado o Complexo Social do Adolescente (CASA), que teve sua origem no CIAMF, sendo um espaço precário e adaptado (LIMA (2013); NUNES (2012)). Ademais, em 1995, houve a implantação do Centro Integrado de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vitimados (CIACA).

Baseadas na legislação nacional em vigor e tendo uma concepção de infância e de juventude centrada no mito da periculosidade das classes pobres, as ações encontradas nos anos 1980 e 1990 se encaminhavam para separar as crianças pobres, que perambulavam pelas ruas, dos "cidadãos", daqueles que podiam usufruir da cidade, como ilustrado no depoimento de James. A solução encontrada foi fazer uma assepsia nos espaços do centro da cidade, retirando as crianças que estavam em descompasso com a civilidade do lugar.

A seguir, apresentaremos outras intervenções realizadas pelo poder público estadual.

**Os projetos do Governo Estadual nas memórias dos educadores**

A partir de 1980, com o fim do regime militar e o início da transição para o regime democrático, houve discussões no sentido de promover mudanças nas políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes. Não cabiam mais atendimentos centrados na repressão e na criminalização dos adolescentes pobres. Nesse contexto, destacaram-se as iniciativas da Pastoral do Menor e do MNMMR, na articulação do novo perfil de atendimento a ser desenhado na Constituição Federal (CF) de 1988, baseadas na Política de Proteção Integral (NUNES, 2012). No entanto, essas medidas se dirigem ao espaço fechado. A partir da aprovação do ECA, em 1992, a política de atendimento foi, paulatinamente, adequando-se à Doutrina da Proteção Integral, cujos princípios estão contidos na CF de 1988 e que, na prática, ocasionou o surgimento das redes de atendimento.

Dessa forma, ainda ao final dos anos de 1980, começaram a surgir tímidas iniciativas do Governo Estadual, no sentido de atender as crianças na rua, ora os concebendo como pequenos trabalhadores ora como infratores.

Considerando que a implantação do que recomenda a legislação não ocorre de forma automática, então, podemos dizer que, lentamente, as ações dos poderes públicos vão se moldando às exigências da lei. Assim, além dos programas federais, os governos estaduais começaram a construir soluções pontuais, com a implementação de projetos. Na memória dos educadores sociais de rua figuram ações desenvolvidas nos anos de 1980 em diante. Elas parecem não ter repercutido

na sociedade, uma vez que as referências a tais projetos são esparsas e percebidas de maneira negativa.

No primeiro governo Hugo Napoleão (1983-1986)[302]:

> Aí, na época, anos 80, surgiu a Leda Napoleão, a mulher do governador Hugo Napoleão, com um projeto. Rede Vida, não... Vida Nova, não. Um projeto que não vou agora me lembrar aqui o nome, me perdi aqui. Que levava todos os meninos para um lugar só, meninos de diferentes comunidades, meninos que agora que estavam, é... Agora que estavam chegando no centro, *tava* vendendo pirulito, estava vendendo um dindin... Levavam os meninos e misturavam com os meninos que eram usuários... Então, era assim, não tinha... [...] Uma loura, que era assistente social e coordenadora desse projeto... Ou seja, aí, o movimento social caiu em cima, como, na verdade, uma limpeza, uma limpeza do centro da cidade, como ficou conhecido [...]como limpeza. As carrocinhas de menino. Aí, a Igreja foi pra cima... (James, outubro de 2014).

Do segundo mandato do governador Alberto Silva (1987-1991), recorda-se:

> Eu não sabia... Eu já tinha trabalhado antes no governo do Alberto Silva, com menino em situação de rua, mas não era nada formal, foram só dois anos. Então, a partir daí, foi um concurso que eu fiz e fui selecionada. (Lady, março de 2015).

Há referências também ao Projeto Esperança, desenvolvido pelo governo Mão Santa, primeiro e segundo mandatos (1995-2001):

> O Projeto Esperança... Que era do Governo do Estado, à época do governador Mão Santa, por influência de uma promotoria ainda reacionária, obrigou os meninos a saíram da rua, criou um espaço mais ou menos aberto, mas fechado, e pegaram com a Polícia, com a PM, com os bombeiros, e levaram os meninos, prenderam os meninos. Prenderam os meninos de forma ilegal, e houve muitas controvérsias e muitas discussões, inclusive uma audiência pública com a Câmara. Mas, depois, acabou projeto abrindo [acabou que o projeto abriu] a porta para os meninos, para que os meninos ficassem, se quisessem. E, depois, foi criada a Casa de Punaré e algumas outras unidades, como a Casa de Zabelê, a Casa de Punaré, a Nau Cidadã e a Metara, que eram um tripé de unidade com o mesmo, é... [pausa] Com a mesma metodologia, com a mesma visão pedagógica, e que foi o que alterou realmente a visão e a condição de menino de rua dentro de Teresina. (Aloísio, março de 2015).

A referência feita a esse projeto se torna interessante na análise da trajetória dos educadores, porque a prática desenvolvida por ele levou os educadores sociais de rua a provocar uma medida jurídica para proteger as crianças. Por fazê-lo, isso agrega mais uma característica necessária ao perfil desse profissional, que é a de mobilizador de saberes e de práticas jurídicas, ação não desempenhada por outros agentes educativos. Esse mesmo processo ajudou a moldar as funções de outro ator que se relaciona com o educador social, seja porque era por meio dele que se efetivaria o resguardo dos direitos dos educandos, seja porque era do grupo dos educadores sociais de rua que este novo ator social seria arregimentado: o conselheiro tutelar.

**Considerações finais**

[302] Hugo Napoleão do Rego Neto governou o Estado do Piauí em dois períodos: O primeiro de 1983 a 1986 e o segundo período entre 2001 e 2002.

A partir das discussões aqui apresentadas é possível perceber que as iniciativas no sentido de atender as crianças nas ruas partiram inicialmente de organismos da sociedade civil, levando-nos a questionar sobre a omissão do Estado em tal questão. Partindo dessa constatação, duas considerações são necessárias para problematizar essa omissão. A primeira diz respeito à forma como a questão do atendimento à criança e ao adolescente pobre vem sendo historicamente tratada no Brasil: como uma questão assistencial ou criminal. Tem também relação com o fato de que as políticas públicas respondem a uma concepção de crianças e de adolescentes presente em determinados contextos históricos.

A outra consideração está ligada diretamente à primeira: a dificuldade em ver a nova forma de atendimento que se forjava nas ações da sociedade civil como educação e como fazer disso parte da vitrine das políticas do Estado. Essa situação começa a mudar quando a crise econômica dos anos de 1980 vai por em relevo a situação de muitas crianças que vão para a rua e que precisam, ao chocar os olhos da sociedade, passar por um processo de "civilização", que poderia ser proporcionado pela educação social de rua. O trabalho socioeducativo começa, então, a ganhar a visibilidade e a simpatia de setores sociais, embora soasse estranho aos olhos de outros atores sociais.

Dessa forma, o Estado vai se voltar para a educação social de rua, tanto devido às pressões dos movimentos sociais como para dar uma resposta à sociedade. Essa presença do Estado vai se fazer sentir à proporção em que ele começa a criar parcerias, tanto com a Igreja como com os Movimentos Sociais (MS), em um movimento que vai tomando forma à medida que a legislação, em especial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), encaminha novas políticas públicas de atendimento.

Com isso, não estamos querendo dizer que o Estado não promoveu ações voltadas para as crianças e os adolescentes, mas que essas políticas eram conduzidas dentro de outra ótica, pensadas para as crianças consideradas "em situação irregular". Somente depois, com o agravamento da situação delas, submetidas ao trabalho infantil e à violência, é que o poder público começa a incorporar a ideia da proteção integral às suas políticas de atendimento.

**REFERÊNCIAS**

ARANTES, E. M. M. de. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GRACIANE, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. V. B. X. de. **Formação específica**: contributos para a prática do educador social do atendimento socioeducativo do Estado do Piauí- Brasil. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades, Lisboa, 2013.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MENINOS de rua se drogam todos os dias nas ruas de Teresina. **Jornal O Dia**. Teresina, Caderno 2, p. 18-19. nov. 1990.

NUNES, M. A. A. **Prática pedagógica em contexto sócio-educativo**: ultrapassando as fronteiras das grades pela via da colaboração. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 99-134.

_____. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.

_____; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios presentes. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO SOB OS AUSPÍCIOS DO NEOLIBERALISMO

Kalina Gondim de Oliveira[303]

Já no início do governo, FHC promoveu inúmeras reformas constitucionais que alteraram e mutilaram a Carta Magna de 1988. Uma dessas alterações foi realizada no artigo nº 177 o que tornou possível a quebra do monopólio estatal do petróleo, ainda nesse tocante foi quebrado o monopólio das telecomunicações. É importante ressaltar que essas reformas, melhor, contrarreformas, foram impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como condicionalidades para o Brasil adquirir novos empréstimos, bem como tornar exequíveis as mudanças exigidas pelo capital.

O governo FHC foi marcado pelos embates entre grevistas e governo, no qual se destaca a emblemática greve dos petroleiros com duração de 31 dias. Ainda na relação entre Estado e trabalhadores, ocorre o aumento exponencial do desemprego e da precarização dos direitos trabalhistas instalando um sentimento de medo e de instabilidade nos trabalhadores. Nesse mesmo contexto, o capital intentando explorar ainda mais os trabalhadores, inicia um movimento de mudanças espaciais internas deslocando suas indústrias do eixo Sudeste para o Nordeste, buscando rebaixar ainda mais os salários dos trabalhadores. Fernando Henrique deu continuidade à política de desvalorização do setor público iniciada por Collor, executando em seu governo um amplo processo de privatização das empresas estatais, processo no qual revelou o grau de desvalorização e subordinação do nosso país frente às elites internacionais. O amplo processo de privatização obteve o apoio dos meios de comunicação com a justificativa de que a venda das estatais era para saldar a dívida pública e, também, aplicar os recursos em educação e saúde. O que mais tarde tornou-se uma falácia. Nesse tocante, Arantes (2002, p.156) pontua que

> a realidade tem demonstrado ser um mito a ideia de que as privatizações iriam permitir a destinação de recursos para a educação e saúde, de que a dívida pública seria diminuída, as tarifas reduzidas e os serviços públicos melhorados. Tudo isto caiu por terra. Mas os prejuízos não ficam somente aí. O fato mais grave decorrente das privatizações de setores estratégicos da economia está relacionado com a perda, por parte do Estado, de destacados instrumentos para viabilização de uma política econômica de acordo com os nossos interesses.

É visível, no processo de privatização exigido pelo capital via protagonismo dos organismos internacionais, a mão do Estado conduzindo as mudanças estruturais necessárias ao

[303] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). kalinnagondin@hotmail.com

processo de acumulação e expansão do capital, expondo seu caráter de classe. Vê-se o papel ilustrativo que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) desempenhou, ele foi criado para estimular o desenvolvimento nacional, mas acabou financiando empresas estrangeiras. Portanto, é falsa a ideia difundida pelos organismos internacionais financeiros de que com o advento da globalização, a figura do Estado torna-se prescindível. Essa ideia, na realidade, revela um verdadeiro mecanismo ideológico, no qual se impõe um processo de desregulação nos países periféricos, tendo em vista que, nesse mesmo cenário, os países centrais, cada vez mais, praticam políticas protecionistas.

Além da privatização, houve um intenso processo de desnacionalização com o aumento considerável de empresas estrangeiras no Brasil, inclusive em setores estratégicos da economia, o que debilitou o papel econômico do Estado. Nesse contexto, Arantes (2002, p.159) alerta que "entre 1992 e 1998, o número de empresas estrangeiras entre as quinhentas maiores do Brasil aumentou de 142 para 209". Essa realidade impactou não apenas a esfera econômica, mas acarretou fragilidade política ao Estado brasileiro, dado que as grandes decisões dessas empresas são tomadas em seus países de origem, sem contar na remessa de dinheiro e do desenvolvimento científico e tecnológico que fica situado na matriz.

O processo de desnacionalização das indústrias e o desmonte dos direitos trabalhistas se coadunavam com uma política autoritária, contra os trabalhadores, os movimentos sociais e a favor do capital estrangeiro (ANTUNES, 2004, p. 43). É possível encontrar inúmeros pontos de convergência entre o governo de FHC e o período da ditadura militar.

> Poder-se-ia começar traçando as similitudes entre as lembranças de como a ditadura militar com sua Lei de Segurança Nacional (LSN), tratou o então vigoroso movimento grevista do ABC paulista, entre 1978 e 1980, e compará-las com a "modernização" da LSN e a satanização em curso pela "inteligência" do Poder ante a Pujança do MST. E continuar lembrando da reação ditatorial perante o ressurgimento do movimento estudantil em meados dos anos 1970 e compará-la com a ação repressiva dos governos tucanos em relação aos professores e aos funcionários públicos, ou ainda recordar a censura explícita dos anos de 1969 e a "sutil" solicitação de abrandamento / exclusão dos noticiários das TV's,. quando da brutal repressão aos índios, aos negros, aos trabalhadores rurais, aos estudantes, aos que resistiram e recompuseram o real significado dos 500 anos de dominação e de exclusão, na ocasião da comemoração elitista e eurocêntrica do 22 de abril.

Fernando Henrique Cardoso implantou uma política trabalhista recessiva que, sob a denominação eufemística de flexibilização e modernização, promoveu um amplo processo de corte de direitos, tornando a classe trabalhadora mais instável e empobrecida; algo que já é ontológico da sociedade capitalista torna-se mais exposto em um cenário regressivo.

Na condução das políticas sociais, também ficou exposta a regressão, notadamente após 1999, quando o FMI impôs a política de superávit primário o que trouxe por consequência o

desinvestimento em políticas públicas, o sucateamento das instituições públicas e o recrudescimento da pobreza, e exclusão, enfim, de uma grave crise social. O enfrentamento dessas questões, no entanto, teve como resposta institucional a adoção de políticas focalizadas e compensatórias, bem como a formação de fundos para amparar a pobreza. Ainda nesse contexto, houve intensa criminalização da pobreza e dos movimentos sociais e a redescoberta do Estado policial. A esse respeito, Behring (2008, p.60) pontua que

> os anos 1990 registram um crescimento de cerca de 300% da população carcerária na era Cardoso, em sua maioria homens entre 18 e 30 anos, com 1º grau incompleto, sendo 42% mestiços e negros, segundo o censo penitenciário (TCU, 2002). Trata-se ou não do fortalecimento de um Estado penal em contraponto à reforma social-democrata trazida pelo conceito de seguridade social?.

A feição autoritária de FHC destinada às políticas de base encontra similaridade com a condução de sua política institucional caracterizada pela falta de diálogo com o legislativo, governando por meio de MP's (Medidas Provisórias), um recurso pensado para situações emergenciais e extraordinárias, mas que passou a ser um fato ordinário no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, foi editada uma Emenda Constitucional para a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Essa reforma teve como construtor intelectual o Ministro Bresser Pereira que formou em torno de si uma aliança composta por organismos financeiros internacionais, empresários e grandes veículos dos meios de comunicação de massa todos intentando atingir a opinião pública e forjar nos indivíduos uma subjetividade pró-mercado. Para tal objetivo, Bresser Pereira, bem como o próprio presidente FHC, produziu inúmeros documentos oficiais que objetivavam apresentar a reforma classificada como um processo inevitável e urgente. Aos documentos oficiais defensores da reforma, somavam-se e fazia-se coro os textos oficiosos irradiados das grandes empresas de comunicação na qual o Estado e suas Instituições eram apresentados como ineficientes, ineficazes, autorreferentes, produtoras de relações clientelísticas e de corrupção, em suma, o Estado e sua burocracia estavam obstaculizando a entrada do Brasil na era da globalização e da competitividade.

Nessa conjuntura, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no documento "Reforma do Estado", destaca que a reforma é um processo inadiável e defende ainda a necessidade do Estado se adaptar à atual conjuntura marcada pela globalização. No decorrer do texto, é observado um discurso que intenta desresponsabilizar o Estado pela promoção das políticas públicas, ao mesmo tempo em que responsabiliza os indivíduos pela solução da problemática social. No documento, FHC explicita qual o papel do Estado na conjuntura atual e ao expor esse novo

papel deixa transparecer a preocupação com a redução de custos e com a necessidade de delimitar as funções do Estado.

Fernando Henrique pontua que

> Não há dúvida de que, nos dias de hoje, além desse papel de iluminar os caminhos nacionais e, de certa maneira, de apontar metas que sejam compatíveis com os desejos da sociedade, o Estado deve também concentrar-se na prestação de serviços básicos à população, tais como educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros. Mas para bem realizar essa tarefa, que é ingente e difícil, para efetivamente ser capaz de atender as demandas crescentes da sociedade é preciso que o Estado se reorganize e para isso é necessário adotar critérios de gestão capazes de reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade, definir prioridades democraticamente e cobrar resultados (CARDOSO, p. 16).

Mais adiante, no mesmo documento, FHC destaca a importância da liderança para a execução da reforma do Estado, liderança esta não identificada com a liderança sindical que, segundo FHC, "Estão atreladas as formas mais nocivas de corporativismo". A liderança necessária, para o então presidente é a liderança de mentalidade, de visão que colabore para a formação de um necessário consenso e adesão por parte dos funcionários públicos acerca da inevitabilidade da reforma do Estado, segundo FHC é necessário que aqueles

> Convençam-se de que é preciso deixar de lado os resquícios do patrimonialismo, da troca de favores, das vantagens corporativistas, do servilismo clientelistas ao poder político, como ocorre em certas áreas da administração pública (CARDOSO, p. 18).

A contrapartida do Estado ao apoio dos funcionários públicos à reforma seria a valorização das carreiras do serviço público, a melhoria das condições de trabalho dos funcionários, atreladas, segundo o documento, aos ganhos obtidos com a estabilidade da economia e não com a indexação salarial responsável pela inflação.

Ao documento intitulado de Reforma do Estado escrito por Fernando Henrique Cardoso, somam-se inúmeros, porém o documento oriundo do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) é o texto referência para se entender a lógica da reforma, sua justificativa, os princípios que a regem e os impactos que causarão nas políticas públicas. Na introdução do documento, a reforma é apresentada como "A grande tarefa política dos anos 90". No texto do MARE, bem como em outros que tratam da reforma do Estado, é notória a demonização do Estado e sua responsabilização pela situação de crise. Segundo o documento do MARE:

> A partir dos anos 70, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo.

Neste aspecto, chama a atenção que, na visão apresentada pelo MARE, a crise do Estado é eminentemente uma crise fiscal, esse diagnóstico da crise é convergente com a visão do Banco Mundial exposta no documento "O Estado num mundo em transformação".

A reforma, portanto, precisa diminuir o tamanho do Estado por meio da privatização, terceirização e publicização, bem como fortalecer a capacidade de regulação e controle. Percebe-se, portanto, que a reforma é um processo complexo que envolve dimensões econômicas, políticas sociais e administrativas. No contexto de reforma, os conceitos de governabilidade e governança são centrais e interdependentes, no qual "a governabilidade está relacionada à legitimidade e apoio que o governo tem perante a sociedade, por sua vez, a governança é a saúde financeira do Estado, sua capacidade de colocar as políticas em ação. Para o Estado possuir capacidade de governança e governabilidade, são necessários, primeiramente, um amplo ajuste fiscal, posteriormente, definir as áreas de atuação do Estado. No documento do MARE, são apresentadas as áreas de atividades exclusivas do Estado, nas quais este exerce monopolização, sendo áreas de atividades exclusivas: a educação básica, a segurança, entre outras. No que tange as atividades econômicas a estabilidade da moeda, é também considerada uma atividade exclusiva do Estado. No documento do MARE as atividades exclusivas são definidas como:

> [...] atividades monopolísticas, em que o poder do Estado é exercido: poder de definir as leis do país, poder de impor a Justiça, poder de manter a ordem, de defender o país, de representá-lo no exterior, de policiar, de arrecadar impostos, de regulamentar as atividades econômica, e fiscalizar o cumprimento das leis.

O setor de serviços não exclusivos são aqueles nos quais o Estado atua simultaneamente com organizações de cunho público e privado. São serviços públicos não exclusivos: os centros de pesquisa, os hospitais, as universidades, dentre outros. Ao incluir as universidades no leque de serviços não exclusivos do Estado, a reforma do Estado brasileiro explicita sua conexão com o Projeto do Banco Mundial para os países periféricos no qual cabe a esses países a focalização na educação básica e aos países desenvolvidos cabe o papel de produção de conhecimentos, por meio de pesquisas realizadas em universidades.

Após a análise do governo FHC, ficou patente que neste as exigências dos organismos financeiros internacionais foram plenamente contempladas, repercutindo no desmonte do Estado brasileiro, perda do seu protagonismo econômico, perda da pouca soberania ainda existente e o mais grave, a diluição de um projeto endógeno que atenda as necessidades do povo brasileiro. No entanto, expor o poderio dos organismos internacionais para influenciar a condução das políticas macroeconômicas brasileiras, bem como impor ajustes e reformas não significa omitir o papel desempenhado pelas elites locais que decidiram unilateralmente honrar com os compromissos feitos a nível internacional, a despeito dos compromissos assumidos perante a população. Decidiram, em suma, honrar com o pagamento da dívida pública ao invés de sanar com a enorme dívida social.

O governo Fernando Henrique Cardoso imprimiu mudanças significativas na condução das políticas educacionais reformando profundamente todo o sistema de ensino de acordo com os preceitos neoliberais.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais que expressavam os princípios neoliberais tornaram-se mais explícitas, bem como se tornou mais concreto o delineamento dos programas, projetos e de um arcabouço de leis que possibilitaram a emergência do projeto pedagógico neoliberal, consoante com as diretrizes dos organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial. Estas estavam expressas nos inúmeros acordos e metas internacionais que tem como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Libâneo (2012, p. 187) explicita o tom das políticas educacionais na era FHC:

> Diferentemente das políticas educacionais anteriores, que faziam reformas em alguns pontos da educação escolar, o governo Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas e programas com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino. Analistas e pesquisadores educacionais chegavam a enfrentar dificuldades para acompanhar todas as ações, que aconteciam em ritmo acelerado, ignorando as considerações das entidades organizadas e das pesquisas educacionais realizadas nas universidades.

O governo de FHC realizou mudanças em todos os níveis e modalidades de ensino, todas as dimensões que constituem uma política educacional foram contempladas, a saber, o financiamento, o currículo, a avaliação, a formação de professores, entre outros. Para esse feito, o governo editou inúmeras Medidas Provisórias, Decretos e Pareceres, tudo isso intentando mudar a concepção de educação como direito social e aproximando-a de uma mercadoria, um artigo exposto no mercado educacional que, neste governo, foram oferecidas todas as bases para que os empresários do ramo da educação obtivessem vultosos lucros, seja com a mercantilização de livros, de pacotes de treinamento para professores, bem como com a venda do ensino, notadamente a nível superior. A mercantilização da educação e os seus resultados, no que diz respeito aos lucros advindos, por exemplo com as terceirizações, foi desproporcional aos recursos destinados para a educação pública.

Neste sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 93) indagam:

> Ora, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela destinado revela seu papel coadjuvante. A título de ilustração, vemos que o subprograma erradicação do analfabetismo recebeu, em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte, os recursos a ele destinados foram ainda inferiores: 50 mil reais. Segundo dados do DESEP/CUT, o orçamento previa 11 milhões de reais a essa função. Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com o ensino superior foram de R$ 4,2 bilhões, em 1996, 240 milhões a menos que no ano anterior.

A diminuição de recursos destinados à educação no nível fundamental ou superior se dissocia da enorme importância dada à educação nos discursos e documentos elaborados no governo FHC que não foram poucos. Nesse governo, a educação apresentava contradições, considerada a grande responsável pelos baixos níveis de produtividade e competitividade da indústria brasileira e, ao mesmo tempo, era considerada redentora, embora não recebesse um financiamento condizente. Embalados pelo contexto da internacionalização da economia, os empresários que sempre pressionaram os diferentes governos para que a educação nacional fosse subsistema do meio produtivo, pressionavam o Estado no sentido de promover mudanças. Nessa perspectiva, foi necessário transmutar toda a estrutura do sistema educacional e isso se materializou em uma dinâmica de desregulamentação e regulamentação da educação. O texto constitucional que alterou substancialmente a educação nacional e que serviu de parâmetro para leis estaduais e municipais, porém, foi promulgado em 1996.

Durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), era visível um momento de correlação de forças entre o modelo de LDB das entidades ligadas à defesa da educação pública e o modelo privatista de LDB defendida pelo lobby empresarial.

A LDB aprovada ia ao encontro dos anseios dos grandes empresários da educação, pois continha em seu texto a visão instrumental de educação e a educação para o fazer. Na LDB nº 9.394/96, está expresso os princípios e as finalidades da educação nacional, o conceito de conteúdo é substituído pelo de competência e esta categoria passa a ser o referencial norteador para o processo de ensino-aprendizagem. A Lei também traçou as atribuições dos entes federativos, das unidades escolares e dos professores, bem como reeditou antigas polêmicas em torno da educação profissional. Em seu texto, fazem-se presentes a problemática histórica que envolve o binômio centralização e descentralização da educação. No tocante à formação de professores, a promulgação da LDB introduziu algumas mudanças, bem como reeditou antigas questões nas quais deixam patente a omissão do Estado para com a formação dos professores. Esta acepção confirma o que evidenciei nos capítulos anteriores, quando verifiquei que os recursos financeiros, bem como os demais dispêndios para a formação dos professores foi e é assumido por eles mesmos. Nesse prisma, apesar de dedicar um capítulo à formação de professores (um dos menores da lei), deixa muito a desejar com relação a esta formação. São sete artigos que discorrem sobre a temática. (Arts. 61-67). O título VI da LDB 9394/96 traz como título "dos profissionais da educação", neste título estão expressas questões acerca da formação e do trabalho docente.

Preliminarmente, enfatiza-se a predominância da terminologia profissionais da educação em detrimento de trabalhadores da educação. A predominância do conceito de profissional da educação é consoante com o discurso do governo no qual a temática da profissionalização obteve grande centralidade. Esta questão da profissionalização (se o professor é trabalhador ou profissional) foi bandeira de luta dos movimentos sociais dos professores nas décadas de 1970 e 1980 e, na redação final da LDB, acabaram solapadas pelo Estado e devolvidas ao professorado com outro viés. No artigo nº 64 da Lei, está posto que a formação dos profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, respeitando nesta formação a base nacional comum.

Quanto à formação de docentes para atuarem na educação básica, a LDB/96 defende a formação em nível superior, porém, no mesmo artigo, contraditoriamente, admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal. Nesse artigo, fica expresso além de uma contradição, um enorme descaso para com a formação docente, bem como a insistente manobra de distanciá-la de um nível universitário. Assim, se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 a formação docente tinha como lócus preferencial a escola normal, dez anos depois, em um clima de ditadura civil-militar e de políticas educacionais de cunho produtivista e tecnicista a Lei nº 5.692/71, que introduziu o ensino profissionalizante, incluiu a habilitação ao magistério. Nesta perspectiva, a LDB/96 apenas reproduziu uma questão histórica, outro dado que confirma o distanciamento da formação para o magistério dos bancos universitários reeditados na nova LDB é a criação dos institutos superiores de educação (ISES). Para Sheibe (2002, p. 54), estes representam:

> Uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou o ensino superior, os ISES foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias. As diretrizes curriculares que orientam a proposta dos institutos superiores de educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento.

No artigo nº 67 da LDB/96, a lei indica como se efetivará a valorização dos profissionais da educação, qual seja: por meio de ingresso exclusivamente por concurso público, piso salarial profissional, progressão funcional por meio de titulação ou habilitação e por resultados na avaliação de desempenho. Apresenta ainda, períodos reservados para estudos e planejamentos incluídos na carga de trabalho e, por fim, nas condições adequadas de trabalho.

Saviani (1976, p. 193) alerta que a legislação é um componente importante das políticas educacionais, no entanto, "para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: É preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas".

No tocante ao discurso da valorização dos profissionais da educação, o que é observado no governo de FHC é que a valorização se distanciou das condições de trabalho e de carreira e ficou atrelada unicamente a retórica em torno da profissionalização docente.

Nesse sentido, quanto mais se "valorizavam" os professores por meio de sua profissionalização, mais eram precarizadas suas condições de trabalho, de salário, bem como aumentava o controle sobre seu processo de trabalho. Estas afirmações podem ser comprovadas, por exemplo, quando José Serra, então Ministro da Educação, realizou ações, no sentido de perseguir os professores e obstaculizou projetos que possibilitariam avanços em relação à formação e salário dos professores, como a Lei do Piso Salarial Nacional.

O fato é que a LDB/96 foi um marco para a formação de professores e balizou as diretrizes curriculares, pareceres e normas que tratam da profissionalização docente, desde o final da década de 1990 até os dias atuais. No tocante as ações do governo FHC para a profissionalização docente, merece também destaque o Programa Pró-Formação que tinha como foco habilitar professores em nível médio (Normal) e que estavam em efetivo exercício profissional. É oportuno esclarecer que a maior parte da carga horária do curso se deu à distância, modalidade de ensino bastante privilegiada no governo de FHC e em afinidade aos preceitos dos organismos internacionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ARANTES, Aldo. **O FMI e a Nova Dependência Brasileira**. São Paulo: Alfa Ômega, 2002.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: **Reforma do Estadoe administração pública gerencial.** Pereira, L. Carlos e SPINK Peter. 7ª Ed. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. As Reformas Educacionais e os Planos de Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de Professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A SUBJETIVIDADE PRIVATIZADA E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO: UM ELO A PARTIR DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL ATÉ A PÓS-MODERNIDADE

**Roberto Leite Soares**[304]

**RESUMO**

A relação entre a constituição da subjetividade privatizada e a gênese/desenvolvimento do ensino técnico é o mote desse texto. As categorias conceituais apresentadas possuem suas origens vinculadas à transformação da estrutura produtiva na sociedade, sendo, pois, motivo de questionamento para compreender em que medida essa influência é determinante para o advento do ensino técnico. A Revolução Industrial foi marcante na mudança do processo produtivo, que anteriormente se concentrava em oficinas de mestres de ofício. A adoção de novas tecnologias altera o processo de produção fazendo com que ocupações sejam extintas e novas surjam em um quadro de desenvolvimento capitalista. Com o advento do Pós-modernismo, o individualismo se acentua, implicando alterações comportamentais. A subjetividade privatizada influi na constituição de novas profissões e consequentemente no advento de novos cursos técnicos? A inserção de novos modelos/tecnologias e a subjetividade privatizada influemno processo de produção. A metodologia baseada na pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Subjetividade. Pós-modernidade. Ensino Técnico.

## INTRODUÇÃO

A relação entre a constituição da subjetividade privatizada e a gênese/ desenvolvimento do ensino técnico é o mote desse texto. As categorias conceituaisapresentadas possuem suas origens vinculadas à transformação da estrutura produtiva na sociedade, sendo, pois, motivo de questionamento para compreender em que medida essa influência é determinante para o advento do ensino técnico – enquanto fazer educacional, e se as constantes reestruturações do sistema produtivo é que definem o surgimento de novas ocupações profissionais e oferta de cursos afins.

Nesse sentido, a Revolução Industrial (RI) foi marcante na mudança do processo produtivo, que anteriormente se concentrava em oficinas de mestres de ofício. A RI estabelece a produção em fábricas, com cada trabalhador exercendo função específica na produção de mercadorias. O modelo fordista foi o primeiro a ser implementado com a divisão do trabalho bem disposta, em seguida complementado pelo Taylorismoque racionaliza a produção com a introdução de novas

304 Robertoleiso@bol.com.br

técnicas.Essa estrutura de produção implica formar mão de obra no âmbito da qualificação específica. [305]

No entanto, a inserção de novas tecnologias altera o processo de produção fazendo com que ocupações sejam extintas e novas surjam em um quadro de desenvolvimento capitalista. Diante do exposto, em que medida a subjetividade privatizada influi na constituição de novas profissionais e consequentemente no advento de novos cursos técnicos? Esse questionamento instiga saber se o incremento na economia capitalista se efetiva apenas pela implantação de inovações tecnológicas no processo produtivo ou há influência também do aspecto da subjetividade privatizada nesse contexto.

## O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE PRIVATIZADA

Para entender-seo advento da subjetividade privatizada requer uma revisão histórica que remonta ao final do período medieval e o princípio do renascimento. Do século XV em diante, há uma mudança no modo de produção material que implica transformações nas relações sociais e na visão de mundo até então concebida, com olhar tradicional, coletivo. Sendo que a partir da Revolução Industrial esse quadro se acentua, surgindo o Iluminismo na Filosofia e o Romantismo na literatura.

Sendo que os elementos da psicologia que pressupõem uma condição ao enquadramento da subjetividade privatizada ao longo do tempo estavam ainda em formação, reforçando, pois, que no século XIX não colocava esta área do conhecimento ainda como uma ciência independente.

Para Figueiredo (1997), a psicologia concebida era ainda inclusa em meio às ciências da sociedade e biológicas, pois não possuía um objeto observável e mensurável:

> No seu sistema de ciências não cabe uma "psicologia" entre as "ciências biológicas" e as "sociais". O principal empecilho para a psicologia seria seu objeto: a "psique", entendida como "mente" não se apresenta como um objeto observável, não se enquadrando, por isto, nas exigências do positivismo. (FIGUEIREDO, 1997, p.2)

[305]"Fordismo, Taylorismo e Toyotismo são modelos de produção industrial, sendo que o Taylorismo se caracteriza por técnicas de administração voltadas à otimização de produção. O Fordismo e o Taylorismo foram muito aplicados desde o início do século XX até aproximadamente a década de 1970. A partir daí o Toyotismo começa a ganhar espaço nos modelos de produção industrial. Fordismo - um processo industrial onde há produção em série, linhas de montagens, cada operário realiza uma tarefa específica, produção em massa. As fábricas ocupavam grandes áreas que exigiam um complexo sistema de controle. Taylorismo - sistemas técnicos que objetivam a otimização do emprego da mão-de-obra de modo a aumentar a racionalização do movimento e evitar a ociosidade e a morosidade operária. Toyotismo – também um processo industrial, agora regulado por tarefas diárias, utilização de pequeno estoque, altos índices de terceirização. O espaço industrial é descentralizado, as peças são entregues diariamente e o controle sobre todo processo é mais dinâmico e simplificado." Fonte:ALEXANDRE, Blog Professor. **Ciências Humanas, Arte, Cultura e Cidadania**. Disponível em: < http://wwwblogdoprofalexandre. blogspot.com.br/2012/07/modelos-de-producao-fordismo-taylorismo.html>. Acesso em 06/08/2016.

Por conseguinte, nesse primeiro momento há a abordagem da psicologia como ainda sem ser autônoma, pois necessitaria de um objeto próprio de estudo e de um método correlato, transforma-se gradativamente como uma área de conhecimento desvinculada da Biologia e de outras ciências físicas.

Isso ocorre no momento em que há necessidade de estudo em relação aos sujeitos autônomos que não se confirmaram tanto assim devido aos disciplinamentos que reprimiam essa visão autônoma em vigência.

Todavia, como surge esse processo da qualificação do psicológico? Em que condições esse processo ocorre? Segundo Figueiredo (1997), esse primado para uma nova ciência se posta através de dois fatores:

> Para que exista um interesse em conhecer cientificamente o "psicológico" são necessárias duas condições (além, naturalmente, da crença de que a ciência com seus métodos e técnicas rigorosas é um meio insubstituível para o conhecimento): a) uma experiência muito clara da subjetividade privatizada; e h) a experiência da crise dessa subjetividade. (FIGUEIREDO, 1997, p. 3)

Apesar do processo da conformação de sujeitos privatizados ter se apresentado no século XV/XVI, e se intensificado no século XIX, o seu desenvolvimento não é linear e contínuo, mas com idas e vindas, com projeções e retrações. Assim Figueiredo (1997) expõe a questão:

> É preciso ter claro que esse movimento na direção de um aprofundamento da experiência subjetiva privatizada não foi um processo linear pelo qual tenham passado todas as sociedades humanas. São muito importantes os estudos de antropólogos que se dedicaram a descrever e a analisar sociedades não ocidentais em que a subjetivização e a individualização da existência permaneceram em níveis muito menos elaborados. Mesmo nas sociedades ocidentais, provenientes das tradições judaica, grega e latina, o processo foi repleto de zigue-zagues. No conjunto, porém, pode-se dizer que ao longo dos séculos as experiências da subjetividade privatizada foram se tornando cada vez mais determinantes da consciência que os homens têm da sua própria existência. Ou seja, nos primórdios da nossa história eram poucos os elementos de uma sociedade que podiam gozar de liberdade para se reconhecerem como seres moralmente autônomos, capazes de iniciativas, dotados de sentimentos e desejos próprios [...] (FIGUEIREDO, 1997, p.4)

Diante do exposto, e sendo a subjetividade privatizada um elemento relevante para a constituição da psicologia como ciência independente, em que situação histórica isso surge? Que elementos tornaram isso possível?

Para responder essas indagações, *apriori*, há o entendimento que a modernidade implicou transformações profundas no modo de encarar a realidade cotidiana.

> De forma simplificada, podemos dizer que nossa noção de subjetividade privada data aproximadamente dos últimos três séculos: da passagem do Renascimento para a Idade Moderna. O sujeito moderno, teria se constituído nessa passagem e sua crise viria a se consumar no final do século XIX. (FIGUEIREDO, 1997, p. 04).

No âmbito da modernidade que remodela os padrões vigentes de uma vida mais tradicional para valores com mais individualismo, e a partir da exaustão do período medieval que conservava

uma ligação com um ente superior e divino,a configuração do indivíduo que se sente desamparado e busca novos horizontes.

> A experiência medieval fazia com que o homem se sentisse parte de uma ordem superior que o amparava e constrangia ao mesmo tempo. Por um lado, a perda desse sentimento de comunhão com uma ordem superior traz uma grande sensação de liberdade e a possibilidade de uma abertura sem limites para o mundo, mas, por outro, deixa o homem perdido e inseguro: como escolher o que é certo e errado sem um ponto seguro de apoio? (FIGUEIREDO, 1997, p. 04).

A Idade Média preconizava o teocentrismo (Deus como o centro do universo) e valores, padrões morais tradicionais. Em contrapartida a essa doutrinação de vida, surge o Renascimento e o antropocentrismo (Homem como centro do universo).

> O Renascimento foi, por tudo isto, um período muito rico em variedade de formas e experiências e deprodução intensa de conhecimento. O contato com a diversidade das coisas, dos homens e das culturas impôs novos modos de ser. [...] Não podendo esperar pelo conselho de uma figura de autoridade, o homem viu-se obrigado a escolher seus caminhos e arcar com as consequências de suas opções. Nesse contexto houve uma valorização cada vez maior do "Homem", que passou a ser pensado como centro do mundo. (FIGUEIREDO, 1987, p.04).

Após o advento do Renascimento, têm-se a partir dos séculos XVII e XVIII uma aceleração da individualidade, combinando com a Revolução Industrial e um novo paradigma nas relações sociais de produção.

A ruptura ocorrida no modo de produzir em oficinas por artesãos qualificados para compor toda uma peça (mercadoria), acarreta consequências profundas no meio social. Perde-se o contato íntimo com a própria comunidade, com a família que é em muitas vezes quem participa coletivamente do fazer e aprender com um mestre de ofícios.

> [...]A produção era sempre diretamente social: embora pudesse haver algumas especializações entre os membros de uma família ou entre os membros de uma pequena comunidade, a existência de cada um dependia fundamentalmente de sua vinculação com o grupo. Muitos dos meios de produção podiam ser de uso comunitário, como florestas e pastagens. E aqueles meios de produção particulares eram tão rústicos que o acesso a eles não encontrava problemas. Além dos vínculos com os meios de produção e da interdependência comunitária, havia relações entre senhores e servos ou escravos que se, por um lado continham um elemento de exploração de uns pelos outros, por outro lado, estabeleciam obrigações de proteção, defesa e apoio dos fortes em relação aos fracos. (FIGUEIREDO, 1997, p.09).

Portanto, a educação informal para o trabalho era exercido por mestres de ofício, que seria um prelúdio para o ensino técnico formal e sistematizado. E quando há o incremento da produção manufatureira, dar-se-á como e de que forma o ensino de habilidades profissionais? Com a quebra do aspecto subjetivo na produção e a maior abertura para a subjetividade privatizada, os aprendizados ainda seriam para fins coletivos?

As respostas a essas indagações podem ser obtidas inicialmente com a descrição das primeiras iniciativas em ensino técnico no Brasil, que foram impulsionadas pela necessidade de uma mão de obra que atenda às exigências do manuseio de maquinários mais recentes e inovadores.

## BREVE HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Apesar da História do Ensino Técnico no Brasil apresentar-se o período colonial como contendo experiências nessa modalidade, sendo que o ensino industrial marcar geralmente esse princípio. Assim Fonseca (1961) descreve o aprendizado de ofícios para setores mais subalternos da população: "habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais". (Fonseca, 1961, p. 68).

No século XIX, acentua-se uma rede de aprendizes de ofícios para crianças e jovens que também recebiam instrução primária:

> A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anosde 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao "amparo" da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.01)

Observa-se na aparência da realidade social nesse período, que tem como base uma correspondentemudança nas relações de produção material da sociedade, os sujeitosque se capacitam para o mercado de trabalho.

A partir de momento inicia-se o processo constante que se verificará na formação profissional que é a desqualificação e requalificação. Sobre o conceito de desqualificação, Vanilda Paiva (1985) cita Marx em seu livro *Educação permanente e capitalismo tardio*:

> A tese de Marx da desqualificação da força de trabalho com a introdução da manufatura é (apesar de algumas exceções) amplamente aceita pelos autores que tratam do assunto. Ao desenvolver e multiplicar a força social do trabalho, ao submeter ao comando e à disciplina o capital, o trabalho antes independente, a divisão manufatureira do trabalho conduzia à mutilação do trabalhador (PAIVA, 1985, p. 73).

E essa condição se confirmou com o advento da indústria na segunda metade do século XVIII (RI), e no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, como até os dias de hoje. A cada inovação tecnológica ocorre uma nova desqualificação do trabalhador.

No princípio do século passado, em 1906, há a primeira iniciativa para o incremento do ensino técnico. O presidente (nome dado a governadores à época) Nilo Peçanha inaugura algumas escolas no estado do Rio de Janeiro.

> O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto n° 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa:

> Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 02).

E foi Nilo Peçanha como presidente do país em 1909, que surgiram as primeiras escolas de aprendizes de artífices, sendo considerado um momento assaz relevante para a integração da modalidade profissional.

> Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, **Nilo Peçanha** assume a Presidência do Brasil e assina, **em 23 de setembro de 1909**, o **Decreto nº 7.566**, criando,inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, **dezenove *"Escolas de Aprendizes Artífices",*** destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 02)

Nas fases seguintes da História do Ensino Técnico no Brasil, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em Liceus Profissionais em 1937, a legislação será alterada com a Reforma Capanema em 1941 com a modalidade profissional sendo considerada como de ensino médio. Em 1942, as escolas de aprendizes são agora remodeladas em escolas industriais e técnicas.

Destarte, após a 2ª Guerra Mundial há uma onda de desenvolvimento tecnológico, principalmente com o surgimento do computador, fato este que impulsiona até os dias de hoje, toda uma reengenharia em atividades produtivas com intenso revés a novas e antigas profissões. Esse processo se intensifica durante os anos 50 e 60, com novos empregos requisitando novos treinamentos em novas áreas.

A legislação se recompõe em um período histórico de desenvolvimento tecnológico. Os sujeitos privados acompanham gradualmente esse processo. Os cursos disponíveis à habilitação profissional são aqueles imprescindíveis ao mercado de trabalho. Práticas de educação permanente são constantes, muitas vezes patrocinadas não apenas pelo poder público, e sim pelas próprias empresas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692 DE 1971, oriunda do regime de exceção (ditadura militar), torna obrigatório o ensino técnico em todas as instituições escolares públicas e privadas. O governo intervinha com volumosos recursos na economia, o denominado "milagre brasileiro". Implantado o ensino técnico compulsório paraatender uma possível demanda de mão de obra. (MOURA, 2007, p. 12)

Nesse sentido, a LDB nº 5692/71 referenda uma prática pedagógica tecnicista, que se funda em relações pragmáticas:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - **LDB**, **nº. 5.692**, de 11 de agosto de**1971**, **torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau**. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, P. 05)

Dentro desse quadro exposto, que cursos e capacitações são postos durante as décadas de 70, 80 e 90. Firmando-se um paralelo entre o conceito de subjetividade privatizada e o desenvolvimento do ensino técnico que se coaduna de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, em que algumas profissões anteriormente existentes (datilógrafo, mecanógrafo, taquígrafo telégrafo etc.), implicavam disposição de capacitação para as referidas ocupações profissionais. Isto é, durante o processo de evolução tecnológica, há uma consonância em relação a cursos ofertados.

A LDB de 1996 traz em seu bojo várias modalidades de ensino, entreelas a profissionalizante. Em 1997, com o decreto nº2.208, é regulamentada a educação profissional, sendo que o preceito legal impede a integração entre as bases de ensino comum e técnica:

> Em 20 de novembro de **1996** foi sancionada a **Lei 9.394** considerada como a segunda**LDB**, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, **superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade**. Além disso, define o **sistema de certificação profissional** que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 05)

Já em 2004, o decreto nº 5.154 possibilita a integraçãodo ensino técnico ao ensino médio, além de outras duas outras formas de articulação entre as bases comum e técnica: concomitante e subsequente.[306] Com isso, em 2007, através do decreto nº 6.302, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado que possibilitou parceiras entre a união e os estados da federação para constituição de escolas profissionalizantes.

Para a implementação da forma integrada (sendo conceitos distintos previstos na lei de 2004, diferentemente de 71, pressupõe a junção entre conteúdos, currículos e projetos pedagógicos) de Educação Profissional havia necessidade de um amparo legal a fim de dotar legalmente e financeiramente o EMI.Dentre vários objetivos, o de caráter de assistência financeira para consecução de ações para estruturação de EMI, de acordo com o artigo 2º do decreto, mediante "celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável". Portanto, esse decreto instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através de convênio entre a

[306] "II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio." (DECRETO Nº 5.154/04, 2004) Fonte: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 154/04. Disponível em: <https://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 04/08/2016.

união e estados. Supriu lacuna aberta pelo decreto nº 5.154/04 que possibilitou articulação integrada entre a base comum e base técnica. Entre os objetivos elencados, o incremento no aumento da oferta de matrículas no âmbito do EM.

## OBJETIVIDADE PRODUTIVA, SUBJETIVIDADE PRIVATIZADA E CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

Os questionamentos expostos na seção *O conceito de Subjetividade Privatizada* colocam como o fim do resultado da produção coletivizada impele para o fortalecimento do sujeito privado. No entanto, como se processa essa relação?

Para Saviani (1999, p.23), a produção artesanal possuía um cunho subjetivo, pois os meios de produção eram disponibilizados em função do trabalhador, sendo ele que concebia o produto em sua forma integral. Algo que não ocorre no trabalho fabril, que possuí condições objetivas de produção e mercadoria elaborada de forma fragmentada, e"o trabalhadorocupa seu posto na linha de montagem e executa determinadaparcela do trabalho necessário para produzir determinadosobjetos. O produto é, pois, uma decorrência daforma como é organizado o processo".

Com a quebra do aspecto coletivizado do resultado da produção (mas com a concepção subjetivo do artesão) e a abertura maior para a subjetividade privatizada, os aprendizados ainda seriam para fins coletivos?

A partir de meados do século XX, no pós-segunda guerra mundial, os valores e conceitos se modificam com a inserção de novos modelos produtivos, como o Taylorismo e ao mesmo tempo a superação do homem moderno. Segundo Santos (1986), o modernismo se coaduna com o período industrial, com as novas formas de vida facilitadas por várias invenções. O Pós-modernismo seria, então, uma era associada ao período pós-industrial, das novas tecnologias, perfazendo um ser humano assaz individualista.[307]

Concepções pós-modernas norteiam nosso cotidiano em quaisquer lugares. Seja na rua, na escola, no lazer; enfim, em qualquer ambiente social, o mundo parece estar de cabeça para baixo, no

[307]"Enfim, o pós-modernismo ameaça encarnar hoje estilos de vida e de filosofia nos quais viceja uma idéia, tida como arquissinistra: o niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida. Mortos Deus e os grandes ideais do passado, o homem moderno valorizou a Arte, a História, o Desenvolvimento, a Consciência Social para se salvar. Dando adeus a essas ilusões, o homem pós-moderno já sabe que não existe Céu nem sentido para a História, e assim se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo." (SANTOS, 1986, p. 11-12)

falar de alguns. Percebe-se que esses novos paradigmas, a denominada era do vazio[308], no dizer de Lipovetsky e Serroy (2010), implica ressignificar as práticas sociais, inclusive o fazer educacional.

Para Santos (1986, p.13), há uma interface entre os indivíduos e mundo, que são os aparatos tecnológicos de comunicação. Eles "hiper-realizam o mundo"à sua maneira, não informam fidedignamente, conformam tudo em espetáculo. A sedução e a fascinação por uma realidade em coressão assim descrita em reportagem na mídia: "os retirantes do Nordeste deve primeiro nos seduzir e fascinar para depois nos indignar. Caso contrário, mudamos de canal. Não reagimos fora do espetáculo".

Isso em consonância com a contradição entre a estrutura racional produtiva e os padrões "morais e sociais já se esboçava no mundo moderno, o industrial". No período atual pós-moderno, conforme Santos (1986, p. 73), "a tecnociência invade o cotidiano com mil artefatos e serviços, mas não oferece nenhum valor moral além do hedonismo consumista".

Por conseguinte, quanto ao aspecto da subjetividade, o sujeito diante do pós-modernismo é constantemente impelido pela imensa quantidade de informações fragmentadas, que não se constituem em um todo da realidade, com estímulos audiovisuais aleatórios: design, publicidade etc. (SANTOS, 1986, p. 27). Isto é, bem distinto dos sujeitos dos períodos pré-industrial e industrial.[309]Esse período coaduna com o aparecimento do modelo de produção toyotista.

Na atualidade da denominadaera digital, que se combina sincronicamente ao pós-modernismo, os cursos disponibilizados estão cada vez mais imbuídos de ferramentas tecnológicas, superando na prática e corroborando, apesar de ser ao mesmo tempo, com variações e complexidades cada vez mais abrangentes, que exigem uma formação para o trabalho calcada nas

[308]Sobre a era do vazio (baseado no livro Oecrã global: cultura midiática e cinema na era hipermoderna): A era do vazio - que traz incertezas, crises existenciais e depressões, possibilita inconstâncias durante o passar dos dias, corroborando para as situações bipolares: ora alegre, ora triste; ora entusiasmado, ora desanimado. Também possibilita que apareçam com mais frequência, pessoas com transtornos psíquicos com maior ou menor grau de psicopatia. Um mundo que cada vez privilegia o seu uno, a atomização; acarreta, infelizmente, essas condições e situações antissociais. Fonte: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **O ecrã global:** cultura mediática e cinema na era hipermoderna**.**Lisboa:Edições 70, 2010.

[309]"Em contraste com o individualismo moderno, forjado pelo liberalismo econômico no século XVIII, e que era burguês, progressista, tenso, o neo-individualismo atual é consumista e descontraído, mantendo relações muito especiais com a sociedade pós-industrial, sua mãe dileta. Aparentemente ele consagra o Sistema, mas também lhe cria problemas. De que maneira?As sociedades pós-industriais, planejadas pela tecnociência, programam a vida social nos seus menores detalhes, pois nelas tudo é mercadoria paga a uma empresa privada ou estatal, seja um telex em banco ou uma hidromassagem. Sendoeconomias muito ricas, que têm como única meta a elevação constante do nível de vida, elas deixam ao indivíduo a opção de consumir entre uma infinidade de artigos, mas não a opção de não consumir." (SANTOS, 1986, p.87-88)

competências, com o intuito de adequar-se a flutuações de demanda de mão de obra e flexibilidade no processo produtivo, e corroborando com novas demandas de profissões e cursos técnicos.

## CONCLUSÃO

A constatação mais evidente nessa relação entre Subjetividade Privatizada e incremento do ensino técnico é que apesar de ambas as categorias terem uma gênese em comum, possuem delineamentos distintos no percurso histórico, mas que se influenciam dialeticamente com o advento da Revolução Industrial, eprincipalmente a partir da pós-modernidade.

A condição pós-moderna possibilita um ser humano mais individualista, com atividades vinculadas a um sujeito menos coletivizado; desqualificação e redefinições no ínterim do mundo do trabalho, requerendo que a educação seja permanentea fim de requalificações para uma provávelempregabilidade ou não. Tudo isso imputa condições para novos produtos de consumo de massa, novas ocupações profissionais e consequentemente a disponibilidade de novos cursos técnicos.

Portanto, a inserção de novos modelos/tecnologias e a subjetividade privatizada influemno processo produtivo, e consequentemente no desenvolvimento do ensino técnico, a partir da Revolução Industrial até a Pós-modernidade.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Blog Professor. **Ciências Humanas, Arte, Cultura e Cidadania.** Disponível em: < http://wwwblogdoprofalexandre. blogspot.com.br/2012/07/modelos-de-producao-fordismo-taylorismo.html> Acesso em 06/08/2016.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia: uma nova introdução**- uma nova visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 1997.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da RedeFederal de Educação Profissional e Tecnológica.**Disponível emhttp://portal.mec.gov.br/setec/arquivos /centenario/historico_educacao_profissional.pdf

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional**: dualidade histórica eperspectivas de integração. IN: **Anais...** 30ª Reunião Anual da ANPEd. : Caxambu: ANPEd,2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 154/04**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em 04/08/2016.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acesso em 04/08/2016.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. O ecrã global: cultura mediática e cinema na era hipermoderna. Lisboa:Edições 70, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** DualidadeHistórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

PAIVA, Vanilda. **Educação permanente e capitalismo tardio** / Vanilda Paiva, Henrique /Rattiner. – São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **Oque é pós-moderno**/Jair Ferreira dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos; 165). 22ª reimpr. da 1ª ed. de 1986.

SAVIANI, DerrnevaJ. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

# ENTRE OS ESCRITOS E O VIVIDO: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES, DOCENTES E PROFESSORES DOS CURSOS DE MEDICINA SOBRE A FORMAÇÃO MÉDICA CONTEMPORÂNEA.

Walney Ramos de Sousa[310]
Patrícia Helena Carvalho Holanda[2]

**RESUMO**

Trata do impacto da qualidade dos serviços públicos de saúde na formação médica. Discute o distanciamento das Políticas Públicas de Saúde e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina 2001/ 2014 com o vivido pelos atores envolvidos – discentes docentes e preceptores dos cursos de medicina. Revela as falas desses atores, colhidas em três escolas de medicina: (i) uma pública com currículo tradicional adaptado para atender as DCN/ 2001, situada no Ceará; (ii) uma privada com metodologia ativa de ensino, situada no Rio de Janeiro; (iii) uma pública, com metodologia inovadora, situada na Bahia. Concluímos que a melhor formação médica carece incluir no seu currículo as sensibilidades e melhor qualificação da inserção dos estudantes nos serviços públicos de saúde, que urgem ser reconstruídos.
**PALAVRAS-CHAVE**: educação médica, profissão médica, serviços públicos de saúde.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente a medicina é considerada uma ciência, definida como ciência da saúde, mas que se voltou quase que inteiramente para a doença desconsiderando o adoecimento como um processo, vez que está relacionado com a integralidade do sujeito e não somente com seu corpo físico. Entretanto, pode e deve ser trabalhada com arte.A medicina tecnicista não melhorou a saúde, tratou terapeuticamente as enfermidades, afastou-se do Cuidado, que prescinde do ouvir, acolher, praticar a alteridade e a empatia, em uníssono com o saber técnico imprescindível para o fazer médico.

A formação médica, historicamente, tem sido influenciada e fortalecida por diferentes fatores, numa combinação articulada de todos os campos de força, gerados pelas questões relacionadas à saúde. E se redefine permanentemente em termos conjunturais, mas, nos últimos anos, vem ampliando a compreensão coletiva sobre a complexidade da educação médica, bem como sobre o impacto dos condicionantes externos e globais nos processos de mudança (Arouca, 2003).

Três questões principais são postas na formação médica – a construção do currículo médico que possa dar conta dessa formação; a compreensão do que seja a profissão médica e o constructo esperado para exercê-la; e as Políticas Públicas de Saúde, envolvendo a organização dos serviços públicos de saúde. Essas questões precisam estar imbricadas de forma que o currículo do curso propicie e ampare a formação para a profissão médica.

[310]Professora da UNIFESO, Doutoranda (FACED-UFC);
[2]Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. E-mail walneysousa@uol.com.br

Ora, isso parece óbvio e assim desnecessário se trazer à discussão. Entretanto, o que observamos ao longo da nossa prática enquanto médico na assistência e professor do curso de medicina, é que há um distanciamento real, quer da prática e o proposto no currículo, quer do currículo proposto para o fazer-médico. Sendo nos últimos anos, a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina–DCN (a primeira em 2001 e a segunda revisada em 2014), o maior distanciamento entre o proposto no currículo e a sua efetivação no mundo do trabalho.

Essa observação me trouxe inquietação, e ensejando ampliar meu olhar com a perspectiva de compreender e quiçá interferir me levou a buscar o Doutorado em Educação na Linha da História da Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, desenvolvendo o projeto de tese "A Formação Médica Contemporânea – Desafios de sua Compreensão para uma Proposta Modificadora, numa PerspectivaComparada".

Dentro desse Projeto de Tese, buscamos ouvir o que professores da academia, preceptores[311] e estudantes do curso de medicina percebem da formação médica contemporânea. Nesse artigo, apresentaremos as falas categorizadas bordadas nos textos das DCN/ 2014 e das Políticas Públicas de Saúde tomando como base o Sistema Único de Saúde.

## 2. METODOLOGIA

Os atores envolvidos são estudantes, professores e preceptores de três escolas médicas com diferentes projetos pedagógicos, numa óptica comparada. (i) Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, fundada em 1948 - passou por uma mudança no Projeto Pedagógico do Curso em 2001 atendendo às DCN/2001. Visita e entrevistas realizadas em dezembro de 2015; (ii) Faculdade de Medicina do UNIFESO - RJ, fundada em 1975 – há 10 anos com metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Visitas e entrevistas iniciadas em junho de 2016 a concluir; (iii) Faculdade de Medicina da Universidade Federal Sul da Bahia, fundada em 2013 – uma proposta inovadora (ciclos de formação: modulo inicial contemplando três eixos – formação cultural; ético-político-humanístico; vocacional com duração de dois anos. Ciclo profissional com duração de quatro anos). Visita realizada em outubro de 2015.

[311]O preceptor é o profissional de saúde que oferece treinamento prático em ambientes de serviços de saúde e atua na orientação e supervisão de atividades práticas de alunos de graduação. Nesse sentido, o preceptor possui duplo papel: atua como profissional na assistência em saúde e, ao mesmo tempo, assume o compromisso de ensinar, orientar, supervisionar e servir como modelo para o estudante. Geralmente, as atividades educacionais do preceptor estão voltadas para o desenvolvimento de um perfil ancorado na integralidade do cuidado e na equidade da atenção, em consonância com as diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS (DIAS; FREITAS, 2014).

As visitas foram previamente agendadas, fomos recebidos pelo Coordenador do Curso que disponibilizou o Projeto Pedagógico do Curso.

Procedemos a entrevistas semiestruturadas, com observação participante, que foram gravadas com ciência e autorização dos participantes. As entrevistas foram transcritas por profissional graduado em letras.

Entrevistamos professores e preceptores com atuação nas quatro grandes áreas médicas. Entrevistamos estudantes cursando o segundo ano, quarto ano e, o internato médico (5º e 6º ano).

## 3. SOBRE A ATUAL ORGANIZAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS DE MEDICINA NO BRASIL

O ingresso aos cursos de medicina das universidades federais é feito através da classificação do estudante no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para as universidades estaduais e privadas o acesso se faz através de concurso vestibular. A duração do curso é de seis anos, sendo os dois últimos anos em regime de internato.

A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Essas Diretrizes definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

ARESOLUÇÃO Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014, substitui a anterior mantendo os mesmos princípios e dando novas providências.

## 4. SOBRE O DITO E O VIVIDO *VERSUS* A DCN E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – SUS E A LEI 12.871/ 2013 - PROGRAMA MAIS MÉDICOS)

No início da década de 1980, a rede de assistência à saúde no Brasil era constituída por 81% pela iniciativa privada. A prática médica continuava predominantemente curativa, sofisticada, especializada, excludente e sem preocupação em alterar o perfil de morbi-mortalidade das doenças evitáveis.

O grande marco para as transformações que seriam propostas para o cuidado à saúde foi a Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários, realizada em setembro de 1978 no

Casaquistão (URSS) – Conferência de Alma Ata UNICEF/ OMS (1978)[312] -, cujo lema era "Saúde para todos no Ano 2000".

Em março de 1986, acontece em Brasília a VIII Conferência Nacional de Saúde. Como resultado central da VIII CNS, tivemos o estabelecimento de um consenso político que permitiu a conformação do projeto da Reforma Sanitária, caracterizado por três aspectos principais: - o conceito abrangente de saúde; - saúde como direito de cidadania e dever do Estado; - a instituição de um Sistema Único de Saúde.

Em 1988, a Federação Mundial de Educação (WFMW) reuniu educadores, políticos e planejadores para encontrarem um consenso que viabilizasse a qualidade do ensino na área da saúde e cumprir a declaração da Alma Atam. Esse movimento resultou na Declaração de Edimburgo (WFME), que propôs, a título de reformas: currículo baseado nas necessidades de saúde; ênfase na prevenção da doença e na promoção da saúde; aprendizagem ativa ao longo de toda a vida; aprendizagem baseada por competências; professores treinados como educadores; integração das ciências com a prática clínica; seleção dos postulados levando em consideração não somente atributos intelectuais, mas também os não-cognitivos; coordenação da educação médica com o serviço de atenção à saúde; produção equilibrada de diferentes tipos de médicos; treinamento multiprofissional e educação médica continuada.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estava sendo gestada e o eco da Conferência de Alma Ata, da Reforma Sanitária e da Declaração de Edimburgo ressoaram e, nela são claramente evidenciados.

> Art. 196: saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.
> Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:
> III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde;

Seguindo a CF, a Lei Nº 8080 de 1990 cria o Sistema Único de Saúde:

> Art. 4 - O conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público, constitui o Sistema Único de Saúde - SUS.
>
> Art. 6 - Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde - SUS: III - a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde;

[2]Os cuidados primários de saúde são cuidados essenciais de saúde baseados em métodos e tecnologias práticas, cientificamente bem fundamentadas e socialmente aceitáveis, colocadas ao alcance universal de indivíduos e famílias da comunidade, mediante sua plena participação.

> Art. 15 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão, em seu âmbito administrativo, as seguintes atribuições: IX - participação na formulação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a saúde;

Embora a Lei de criação do SUS defina bem sua atuação, abrangência e fontes de recursos para seu financiamento e custeio, não apresenta nenhum capítulo que trate da política de recursos humanos, e ironicamente, o ultimo concurso público de âmbito nacional para médicos, ocorreu em 1986.

Em 2013, complementando vinte e anos da criação do SUS, surge uma nova legislação (Lei 12.871/ 2013) que define o perfil de formação do médico para atender às necessidades do SUS.

> Art. 1º É instituído o **Programa Mais Médicos**, com a finalidade de formar recursos humanos na área médica para o Sistema Único de Saúde (SUS) e com os seguintes objetivos:
> III - aprimorar a formação médica no País e proporcionar maior experiência no campo de prática médica durante o processo de formação; IV - ampliar a inserção do médico em formação nas unidades de atendimento do SUS, desenvolvendo seu conhecimento sobre a realidade da saúde da população brasileira;
>
> Art. 2º Para a consecução dos objetivos do Programa Mais Médicos, serão adotadas, entre outras, as seguintes ações:
> II - estabelecimento de novos parâmetros para a formação médica no País;

## CONDIÇÕES DE TRABALHO - O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PRECEPTORES

> E 1: Eu mesmo já trabalhei em prefeituras do interior e não fui pago, lhe prometem um salário maravilho e você vai lá o pessoal diz que você tem que fazer "tudologia" e o problema não é só esse, que você generalista tem essa capacidade do básico conseguir compreender, mas é a falta de recurso. Isso foi uma parte muito decepcionante quando eu fui enfrentar o mercado de trabalho e a questão de você trabalhar sem nada só com o seu conhecimento e sua boa vontade isso choca muito e as pessoas só sobrevivem nesses lugares um ou dois anos e "Não, eu tenho que sair disso aqui!". Então eu vou fazer uma especialidade (outubro, 2014)
> E 2: ...Isso aqui é medicina de guerra! Trabalhar 12 horas dentro de um container é por vezes enlouquecedor. Não sei o tempo exato, mas certamente mais de três anos que "temporariamente" o Pronto Socorro ficaria no container enquanto a reforma ficava pronta... Desculpe o desabafo. Bom, mas sobre a formação médica, o que vejo como maior problema são as condições de trabalho. Aqui não temos falta de insumos, mas não temos leitos suficientes, então não conseguimos resolutividade. Os pacientes são admitidos pela Emergência e ficam aguardando vaga, o que acaba lotando o Serviço. Os estudantes no primeiro momento se assustam, mas logo entram na rotina. As relações aqui são curtas, não se estabelece vínculos, e eu própria me defendo não me envolvo muito. Conseguimos discutir cada caso, mas por vezes não a tempo de rever todos ao final do plantão. Gosto muito desse momento, os estudantes contribuem porque estão sempre bem atualizados, o que vejo que falta a eles é maior prática em examinar os pacientes, mas isso durante o internato ele darão conta (jun,2016)
> E 10: ...Não vejo que a dificuldade da relação médico-paciente seja por causa da formação do médico. Acho que tem mais a ver com as condições de trabalho. São muitos atendimentos, não dá tempo conversar, tudo tem que ser rápido, aprendemos a raciocinar rápido, a decidir rápido. Ainda não rodei nos Postos, mas meus colegas que estão passando lá, dizem que é mais tranquilo e que dá mais tempo para a consulta (dez/ 2015)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em medicina (DCN/ 2014) define o perfil do egresso:

> Art. 3º O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença.(BRASIL, 2014)

No seu Capítulo III essa DCN trata dos conteúdos curriculares e do Projeto Pedagógico do Curso e no seu Art. 27º define:

> Parágrafo único. O Currículo do Curso de Graduação em Medicina incluirá aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Destacar que essa DCN no seu Capítulo II define o conceito de competência de que trata:

> Art. 8º Parágrafo único. Para os efeitos desta Resolução, competência é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, com utilização dos recursos disponíveis, e exprimindo-se em iniciativas e ações que traduzem desempenhos capazes de solucionar, com pertinência, oportunidade e sucesso, os desafios que se apresentam à prática profissional, em diferentes contextos do trabalho em saúde, traduzindo a excelência da prática médica, prioritariamente nos cenários do Sistema Único de Saúde (SUS).

Embora essa DCN/ 2014 não apresente a base conceitual para competência, a partir do exposto no Art.8º pode-se inferir que tende para a opção pela concepção dialógica de competência que trabalha com o desenvolvimento de capacidades ou atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) que, combinados, conformam distintas maneiras de realizar, com sucesso, as ações essenciais e características de uma determinada prática profissional.

## PERFIL DO EGRESSO - O QUE DIZEM PROFESSORES, PRECEPTORES E ESTUDANTES

> E 3: ... Então assim, geriatria, clínica geral enfim eu acho que essas especialidades em que o médico se envolve mais com o paciente, são as que menos são atrativas para os alunos e aquelas que você se envolve menos, comootorrino, oftalmo são aquelas que atraem mais(dez/ 2015).

> E 4: ...Você deixou de tratar o ser humano para tratar um órgão, é como se ele não estivesse inserido dentro de um contexto maior que tem na vertes biológica, tem a matriz psicológica social você desconecta o paciente de tudo isso para tratar, isso não existe (out/ 2015)

> E 5: ...Não gosto de ser saudosista, mas não posso me furtar de lembrar meu tempo de internato médico. Comparativamente, acho que os estudantes atualmente têm até mais conhecimento teórico, mas demonstram uma grande dificuldade de relacionamento com os pacientes. Não que sejam descorteses, mas não demonstram se importar... Na pediatria, precisamos cuidar não só da criança, mas também da mãe que fica fragilidade ante ao adoecimento do filho, mas os estudantes não demonstram essa sensibilidade. Mas, acho que isso é um retrato dos tempos atuais, cada um pensa em si, então eles reproduzem esse comportamento, querem apenas aprender como se trata uma determinada doença. Quando estou com os estudantes falo sobre isso, eles ouvem, dizem que isso é trabalhado com eles

na faculdade, mas alguns contam que ficam intimidados, outros dizem que os problemas sociais devem ser resolvidos por outro profissional que não o médico (jun/2016)

E 6: ...Gosto muito do trabalho de preceptoria. Os estudantes carecem que os auxiliemos ante a um paciente. Tenho críticas quanto à formação atual, principalmente porque eles fazem o aprendizado em manequins e atores, fica teatralizado. Os estudantes demonstram maior interesse em discutir os casos do que em conversar e examinar os pacientes, é como se os casos discutidos não fossem os referentes a essas pessoas que eles não querem, ou tem receio, de entrevistar e examinar. Isso me preocupa (jun/ 2016)

E 7: ...Na nossa época de estudantes, aprendíamos no próprio paciente, hoje os estudantes aprendem em manequins e com atores. Isso, claro que tem um lado positivo, entretanto, o Laboratório de Habilidades torna tudo mecanizado, tudo é controlado, vigiado... Esse balanceamento é que não encontramos ainda. Sou supervisora do PROVAB (Programa de Valorização da Atenção Básica) e percebo esse descompasso com nitidez. Os jovens médicos agem como se a pessoa fosse o ator, perguntam com um *chek-list* e assim organizam seus diagnósticos... A história de vida daquela pessoa não é percebida. E o exame físico não se dá de forma natural, não se olha a face do paciente, não se considera a linguagem não verbal (dez/ 2015)

E 8: ...o problema da contextualização do ensino é sério. Nós estamos com hospitais terciários, no hospital das clínicas dá uma briga danada porque só quer fazer transplante, transplante de fígado, transplante de rim e o que eu quero o que me interessa para o estudante dagraduação estar vendo transplante de fígado, transplante de coração,não me interessa nada disso. E onde é que eu vou botar esse estudante? Precisa ter mais preceptores que é o nosso grande problema. Não damos conta, temos que criar maneiras de estimular essa preceptoria. Aqui nos ambulatórios ainda se consegue, mas nos Postos de Saúde as coisas ainda não estão bem definidas (dez/2015)

E 9:...eu acho que entre os colegas, às vezes, o esgarçamento das relações pode ser pior até do que entre os médico e pacientes. Entre os médicos e pacientes, eu acho que o que contribui demais contra são as condições em que os médicos têm que trabalhar. A gente pega o aluno no começo do curso de medicina, ele quer dar bom dia até pra porta - "Com licença, deixa eu abrir a porta", e a medida que ele vai sendo exposto às dificuldades e tudo, ele vai ficando um pouquinho mais rude, eu acho que quando chega no internato, um pouco mais ainda(dez/ 2015)

E 11: ...Eu penso que há inúmeras possibilidades de produção de conhecimento, que o conhecimento flui, mas que precisa de professores crentes que a educação é um único pressuposto capaz de mudar o outro, o sujeito, mas você tem que mostrar isso a partir de si para que as pessoas que estão ali, os discentes, compreendam, alcancem (out/ 2015)

E 12: ...Acho que o Curso é muito pesado, tem muito para aprender, então essa parte de aprender a ver o paciente como uma pessoa, assim, fica meio de lado... Depende muito de como você foi criado, como foi a sua família. Se você viu tratar bem, você repete, mas se não foi assim, acho que isso o Curso não ensina (dez/ 2015)

E 13: ...Então assim, se a gente se fecha para esse encontro, se a gente tá ali querendo bater um carimbo só e despachar e pedir o próximo paciente, a gente não está aberta para essa experiência do encontro que é sempre surpreendente, que é sempre contingencial, que nunca é totalmente previsto, que transborda que os excede. Então, eu acho que isso já seria uma perspectiva legal para iniciar o encontro, não sei, pra mim é. (out/ 2015)

E 14: ...Agora que estou no Internato, me preocupo mais com as relações, mas na minha formação não me lembro de ter sido feita essa discussão... Me espelho mais num professor que tenho, ele é atencioso com o paciente e aí o paciente conta melhor a sua história do que para outro que só chega perguntando – como é a dor? Quando começou? (dez/ 2015)

E 15: ...Eu faço parte do Diretório Acadêmico e temos brigado para incluir de forma efetiva a discussão do processo saúde doença durante o Curso. Até existe, mas somente quando discutimos casos clínicos e não desde o início do Curso. Acho que isso faz falta na nossa formação. O nosso Curso nos prepara muito bem, mas o aspecto da relação humana fica a desejar. E também nas provas de Residência Médica, o que é cobrado é quase só, o aspecto da parte técnica, ai todos nós estudamos muito. Acho que a maioria dos estudantes, pensa que se estiver bem preparado, isso vai dar conta de tratar das pessoas. Mas, não vejo assim, acho que isso tem que está sendo discutido no Curso (dez/ 2015)

## 5. DISCUSSÃO

Apresentamos o que hoje vige em termos formais e legais na formação médica e as falas dos atores envolvidos nessa formação. Embora, essas falas sejam um recorte, os diferentes aspectos das escolas médicas pesquisadas, possibilita uma visãoglobal não só da formação médica, como também da profissão médica.

A análise das falas dos professores do curso de medicina e que são médicos, retrata a indissociável condição do trabalho médico com a formação do futuro médico, sendo inequívoco o distanciamento entre o que preconiza as DCN e as Políticas Públicas de Saúde. Isso também é revelado nas falas dos preceptores. (FREIDSON, 2018; RIOS, 2012).

As falas dos professores do curso de medicina que não são médicos, nesta amostragem situação exclusiva da UFSB, trazem um alento e talvez uma perspectiva quanto à humanização da formação médica.

As falas dos estudantes do curso de medicina da UFC revela uma formação tecnicista, não reflexiva quanto ao porque das condições desfavoráveis do trabalho médico, o que fica evidenciado nas falas dos que estão no internato médico. Fato que mostra o distanciamento entre o proposto nas DCN e o vivido.

As falas dos estudantes da UFSB têm um caráter diferenciado, entretanto esses estudantes estão no primeiro ciclo composto por três eixos – formação cultural; ético-político-humanístico; vocacional – tendo a oportunidade de se aproximar das sensibilidades e conviverem com professores de diversas áreas do conhecimento, para além das ciências da saúde.

## 6. FECHAMENTO E REFLEXÃO

Se há vinte e cinco anos, na esteira da redemocratização do país e em consonância com as mudanças mundiais, a promulgação da nossa Constituição Federal que privilegia o indivíduo e garantem, pelo menos na Lei, seus direitos universais, as práticas nos serviços de saúde estão bastante distanciadas dessas formalizações. O financiamento do SUS vem sofrendo gradativas e sucessivas alterações que, se não interrompidas, preveem um futuro sombrio.

Se a mudança de paradigma na formação médica é inequívoca e acompanha as mudanças sociais, tecnológicas, e de mercado de trabalho, as subjetividades e intersubjetividades das relações interpessoais se esgarçaram no mundo pós-moderno e assim reverberam e se acentuam na profissão médica vez que esta tem como princípio o Cuidado e este prescinde de relações igualitárias, solidárias e responsáveis.

A formação médica carece de permitir incluir no seu currículo as sensibilidades e de uma melhor qualificação da inserção dos estudantes nos serviços públicos de saúde, que urgem ser reconstruídos e não esfacelados.

**REFERÊNCIAS**

AROUCA, S. **O Dilema Preventivista: Contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

BRASIL. **Preceptoria no SUS: caderno do curso 2015**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Resolução CNE/ CES Nº. 116/ 2014, Brasília, 5 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19/09/1990: **Sistema Único de Saúde (SUS)**

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22/10/2013**: Programa Mais Médicos.**

CANESQUI Ana Maria. **Ciências Sociais e Saúde no ensino médico** In Ciências Sociais e saúde para o ensino médico – São Paulo Hucitec, 2000, p. 25- 46.

DAVINI, MC. Currículo integrado. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor – área da saúde**. Brasília, 1994. p. 39-48.

DIAS, ARN e col. **Preceptoria em Saúde: percepções e conhecimento dos preceptores de uma unidade de ensino e assistência.** Revista Educação Online, n. 19, jun-ago 2015, p.83-99.

FREIDSON, Eliot. Profissão Médica – um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. UNESP, 2008

RIO, IC; SCHARAIBER, LB. Humanização e Humanidades em Medicina. ED UNESP, 2012

SANTOS**,** WS. **Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica**: Escola Superior de Ciências da Saúde, Brasília, DF, Brasil. Revista Brasileira de Educação Médica. 35 (1): 86-92; 2011.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

AYRES, JRCM. **Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, 6(1): 63-72, 2001.

BELEI, RA e col. **História curricular dos cursos de graduação da área da saúde.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 101-120, Jan/Abr 2008

CECCIM RB; FEUERWERKER LC. **O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social.** PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1): 41- 65, 2004.

Costa, LR. **A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?** Revista de Ciências Sociais n. 26 Abril de 2007 - p. 127-142

GOMES, AP; REGO S.**Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem?** Revista brasileira de educação médica. 35 (4): 557 – 566; 2011

LIMA Valéria Vernaschi. **Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005

PERRENOUD, P. **A Arte de construir competências.** Revista Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, set-2000.

# A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) E A APRENDIZAGEM

Antônio de Pádua de Araújo Dias

Professor do Curso de Direito da UVA[313]

**RESUMO**

O trabalho trata da Organização Internacional do Trabalho e da aprendizagem, numa visão básica. São desenvolvidos temas de apoio indispensáveis à compreensão do central, para que se tenha uma visão ampla. Cuida-se de pesquisa bibliográfica, com consulta de livros sobre os assuntos. Foi visto o conceito de Organizações Internacionais, os tópicos gerais da OIT e das Convenções e Recomendações internacionais. Noções de Direitos Humanos e do Direito Internacional do Trabalho. A aprendizagem foi contemplada com breve vista das normas internacionais da OIT e alguns aspectos da lei nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacional; Aprendizagem; Aprendiz.

## INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a Organização Internacional do Trabalho (OIT) com foco no instituto da aprendizagem. Para tanto, serão feitas abordagens pontuais sobre pontos específicos indispensáveis para traçarmos um perfil do tema.

Ver-se-á noção e conceito das Organizações ou dos Organismos Internacionais e sua importância. Os principais traços da Organização Internacional do Trabalho (OIT) são visto em seguida: como surgiu, sua finalidade, seu caráter normativo, interventivo, pedagógico e formativo. Os órgãos que compõem a OIT e as principais atribuições de cada um deles. Lançamos breve vista no Instituto Internacional de Estudos Sociais (IIES) da OIT.

Avançamos na vista das Convenções (ratificadas e não ratificadas) e das Recomendações, pelas quais a OIT enuncia sua vontade normativa, o que reflete seu caráter pedagógico, o que é realizado com exemplos.

Foram visitados os Direitos Humanos, o Direito Internacional do Trabalho, os Direitos Humanos Trabalhistas, e, nestes, a aprendizagem, não se esquecendo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU).

[313]Especialista em Direito do Trabalho e em Direito Processual Civil. E-mail: professorpaduadias@gmail.com

Hoje, os Direitos Humanos constituem instituto jurídico necessário a uma compreensão correta do ser humano na sua integralidade. Dentre as disciplinas jurídicas, há o Direito Internacional Público que, dentre tantos temas, volta sua atenção à investigação dos referidos direitos. O Direito Internacional do Trabalho surge como especialização do Direito Internacional Público, e desenvolve um conteúdo próprio dos aspectos internacionais do mundo do trabalho e do emprego.

Os Direitos Humanos Trabalhistas aparecem como um misto de direitos fundamentais e de direitos humanos, resultando numa porção qualificada de direitos indispensáveis à vida em sociedade. Representam uma típica emancipação do homem que trabalha e que subsiste da remuneração que percebe. Eles têm uma pedagogia: são virgas de sustentação da dignidade da pessoa humana que trabalha e irrenunciáveis como molas propulsoras do Estado Democrático de Direito.

A aprendizagem consiste num contrato de trabalho específico, de regra, por tempo determinado, regulado por normas internacionais e por leis nacionais de cada país, de acordo com o interesse de cada Estado. No caso do Brasil, o contrato de trabalho de aprendizagem está regulamentado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), veiculada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01º de maio de 1943.

Seu caráter pedagógico funciona como um contrato de trabalho de formação, pelo qual o aprendiz terá a oportunidade de se inserir num conhecimento e de aprender um ofício, preparando-se, durante certo tempo, em função do qual receberá instruções que o habilitarão numa ocupação, que o remeterá ao mercado de trabalho de modo profissional.

A aprendizagem reflete uma roupagem de direitos trabalhistas, porquanto cuida-se de um tipo específico de contrato de trabalho, sendo, sem dúvida, incluída entre os Direitos Humanos Trabalhistas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, tem uma prescrição sobre o colóquio aqui destacado.

Proceder-se-á a uma vista das Convenções e Recomendações internacionais da OIT sobre a aprendizagem, vendo-se alguns pontos.

Igualmente, o direito nacional dispõe de regras sobre a aprendizagem, das quais veremos as principais.

Derradeiramente, ficará a conclusão que fixará as bases de arremate de nosso trabalho.

Lembramos que o trabalho verá a aprendizagem em alguns aspectos iniciais, básicos, sem qualquer intenção de aprofundar o estudo, até pelo curso espaço do ensaio.

## ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS: NOÇÕES, CONCEITO E IMPORTÂNCIA

O que são Organizações Internacionais? Organizações Internacionais são a mesma coisa que Organismos Internacionais, ou não? Eles têm personalidade jurídica? Eles têm um caráter pedagógico? Qual a importância deles? Estas são algumas questões que serão abordadas.

Os Estados sempre foram os sujeitos internacionais típicos. Eles são dotados de soberania. Têm um território, um governo e um povo. O Estado tem elemento material e humano. O Estado tem uma Carta Política, uma Constituição, que é necessária, mas originariamente, nem tanto. Todavia, os fatos e os acontecimentos vão mudando e reescrevendo a história. Surgem fatores que modificam o quadro antes restrito aos Estados. Destacamos alguns: o surgimento natural de outros sujeitos de direito internacional, o aumento da complexidade da sociedade, o crescimento dos Estados, os interesses políticos, econômicos, sociais, religiosos, educacionais, dentre outros.

Roberto Husek informa que as Organizações Internacionais se intensificaram mais depois do fim da 2ª Guerra Mundial, "tendo em vista as necessidades da comunidade internacional, que impedem o Estado, sozinho, de agir com plenitude" (2011, p. 85).

Gonçalves Portela assim define as Organizações Internacionais (2010, p. 208):

> As organizações internacionais são entidades criadas e compostas por Estados por meio de tratado, dotadas de um aparelho institucional permanente e de personalidade jurídica própria, com o objetivo de tratar de interesses comuns por meio de cooperação entre seus membros.

"As organizações ou organismos internacionais são associações voluntárias de sujeitos de Direito Internacional, em princípio, dos Estados, constituídas por ato internacional e disciplinadas por norma internacional. São coletividades interestatais", segundo definição de Roberto Husek (2011, p. 84).

Assim, inferimos em relação a tais entidades: que organizações internacionais são a mesma coisa que organismos internacionais; são sujeitos de direito internacional, criadas pelos Estados, que delas podem ou não participar; são criadas por ato constitutivo, que são tratados (constitutivos) denominados de carta constitutiva, tratado instituidor, tratado-base (ROBERTO HUSEK, 2011, p. 90), a partir dos quais, uma vez perfectibilizados, adquirem personalidade jurídica própria; não tem soberania; podem ter fins gerais e políticos, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), ou ter fins especiais, como por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

## ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT): NOÇÕES

O OIT é um organismo internacional vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), mas dotada de autonomia, não de soberania, que tem por missão difundir internacionalmente, princípios, normas e regras de direito social do trabalho, no intuito de (tentar) promover uma certa homogeneidade de tratamento normativo no que concerne aos interesses ligados ao mundo do trabalho e emprego. "Objetiva a OIT promover a justiça social, por meio de padrões internacionais de trabalho" (MARTINS, 2015, p. 85).

O preâmbulo da Carta Constitutiva da OIT estabelece, dentre outros parâmetros, "que a paz para ser universal e duradoura deve assentar sobre a justiça social" (ROBERTO HUSEK, 2011, p.97).

Como surgiu a OIT?

O Tratado de Versalhes resultou da Conferência da Paz realizada em Paris, em 1919, na qual os países vencedores da 1ª Guerra Mundial impuseram rendições e restrições às nações que perderam tal conflito.

Ele criou a OIT, em seu artigo 6º e na sua Parte XIII, nos artigos 387 a 426; criou também a Sociedade (ou Liga) das Nações (SDN); e entrou em vigor em 10/01/1920, segundo Roberto Husek (2011, p. 95).

É certo que "a OIT prega universalidade, pois suas normas devem ser observadas no mundo todo" (MARTINS, 2015, p. 85). Contudo, a OIT não impõe compulsoriamente suas regras e decisões; procura persuadir e difundir que é necessário que a comunidade internacional, mormente os Estados, sigam suas diretivas (da OIT) sobre o mundo do trabalho. Sobre isto, entende Martins (2015, p. 85):

> Não pretende criar uniformidade de procedimentos nos países. Não tem por objetivo impor determinações, mas persuadir os países a aplicarem certos procedimentos; flexibilidade, em razão de que remete à legislação de cada país ou a Convenção permite que o país escolha a idade mínima para o trabalho (C. 138); tripartismo, com participação do governo, trabalhadores e empregadores nas discussões e decisões.

Para tanto, a OIT produz uma normatividade que são as Convenções e as Recomendações internacionais, que consagram princípios, normas e regras de agir em relação ao mundo do trabalho e do emprego. Daí, seu caráter normativo.

Podemos afirmar que a OIT tem um caráter pedagógico, que consiste na formação de uma convicção internacional de que é preciso difundir, tutelar e aplicar os diversos temas, conceitos e institutos do direito social do trabalho.

> A OIT parte da percepção de que a paz se fundamenta na justiça social, e de que condições de trabalho injustas causariam uma insatisfação na sociedade que configurariam ameaça à paz. Nesse sentido, a OIT é competente para tratar não apenas de temas relativos ao Direito do Trabalho, mas também que se refiram à promoção da justiça social como um todo, com o objetivo de fomentar o progresso material e espiritual do ser humano em condições de liberdade, respeito à dignidade humana, segurança econômica e iguais oportunidades para todos (PORTELA, 2010, p. 376).

A própria existência da antiga Sociedade das Nações, criada em 1919, e autodissolvida em 1946; da ONU, criada em 1945; e da OIT, criada em 1919, demonstra que há uma história pedagógica de criar no mundo, organismos internacionais encarregados de divulgar e dizer assuntos, temas de interesse da comunidade internacional, no que consiste isso, igualmente, num caráter educacional de tais entidades.

> Com isso, a OIT estenderá sua competência não só sobre questões típicas de Direito do Trabalho, mas também sobre temas de alcance mais amplo, inclusive de caráter econômico e financeiro, por entender que o desenvolvimento econômico é condição indispensável para alcançar o objetivo de promover a justiça social e o bem-estar material e espiritual do ser humano (PORTELA, 2010, p. 376).

Assim, a OIT tem um caráter formativo, de que é necessário refletir, regular e proteger o mundo das relações de trabalho e de emprego, por diversos motivos, tais como: o trabalho fomenta a economia de um país; aumenta a produtividade em diversas atividades; o mercado de trabalho se consolida; a cidadania se aprimora e passa a ser dimensão de direito fundamental, evoluímos de um estado selvagem a um de civilização e humanismo, etc.

A Declaração de Filadélfia é um documento internacional que foi formalizado em 10/05/1944, e em 1946, seu texto foi incluído como anexo da Constituição da OIT. Ela complementa o aspecto normativo e principiológico da OIT, tendo sido aprovada pela Conferência Internacional do Trabalho, órgão interno da OIT.

Roberto Husek (2011, p. 98) escreve o seguinte sobre a Declaração de Filadélfia demonstrando seu aspecto educativo, interventivo e principiológico:

> Nesta Declaração ocorrida em 1944, a Assembleia Geral, na Conferência Internacional do Trabalho, aprovou as seguintes ideias e princípios orientadores da OIT, basicamente afirmando que: a) o trabalho não é mercadoria; b) a liberdade de expressão e de associação é uma condição indispensável para o progresso; c) a pobreza, onde quer que exista, constitui um perigo para a prosperidade de todos; d) todos os seres humanos, qualquer que seja a sua raça, a sua crença ou o seu sexo, têm direito de efetuar o seu progresso material e o seu desenvolvimento espiritual com liberdade e com dignidade, com segurança econômica e com oportunidades iguais.

E arremata Roberto Husek (2011, p. 98):

> Daí decorrem quatro objetivos estratégicos: 1. promover e aplicar os princípios e direitos fundamentais no trabalho; 2. desenvolver as oportunidades para que os homens e as mulheres tenham um emprego digno; 3. alargar a proteção social; e. 4. reformar o tripartismo e o diálogo social.

## AUTONOMIA E ESTRUTURA INTERNA DA OIT

A estrutura interna fundamental da OIT é composta por três órgãos: a Conferência Internacional do Trabalho (CIT), também denominada de Assembleia Geral, o Conselho de Administração (CA), e a Repartição Internacional do Trabalho (RIT), também denominada de *Bureau* Internacional do Trabalho, nos termos do artigo 2º da Constituição da OIT.

Outros órgãos funcionam junto à OIT, como a Comissão de Peritos, o Comitê de Liberdade Sindical, além de diversas outras Comissões (como, por exemplo: a Comissão de Programa, Orçamento e Administração, a Comissão de Programas de Atividades Práticas, a Comissão sobre Discriminação, etc.) e o Instituto Internacional de Estudos Sociais (ILES) (ROBERTO HUSEK, 2011, pp. 108 e 110).

Como organismo internacional que é, a OIT tem autonomia no que faz e pronuncia. Isto se deve ao seu papel internacional, a sua composição interna e externa, e a suas decisões de natureza política e/ou jurídica, que não precisam de aquiescência da ONU, embora a OIT seja uma das agências daquela.

A Conferência Internacional do Trabalho é o órgão deliberativo, de maior destaque e congrega todos os Estados-membros da instituição. Certo, reúne-se ao menos uma vez por ano, em Genebra, entretanto poderá reunir-se excepcionalmente quando for preciso, mas o local é indicado pelo Conselho de Administração. Tem composição tripartite. Possui função legislativa e é um órgão normativo, uma vez que será na Conferência onde serão elaboradas as Convenções e as Recomendações internacionais da OIT.

A Conferência enuncia as diretrizes básicas, o que deverá ser feito e seguido pela OIT, quanto à sua política institucional e social.

O Conselho de Administração é órgão executivo e cuida da administração da entidade, e segue o tripartismo em sua composição. São suas atribuições, dentre outras: fixa dia e local para reuniões da Conferência; elege o Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho e cria comissões permanentes ou especiais. Em Genebra, Suíça, reúne-se três vezes por ano, e é composta, hodiernamente, por 56 membros, sendo 28 representantes dos governos, 14 dos empregadores e 14 dos empregados.

A Repartição Internacional do Trabalho é a secretaria da OIT, tendo como atribuições documentar e publicar as atividades da entidade, as convenções e as recomendações internacionais da OIT. Ela é encarregada de editar a Revista Internacional do Trabalho e a Série Legislativa (MARTINS, 2015, p. 82), no intuito de divulgar e publicar as leis trabalhistas dos países membros e

as normas internacionais da entidade. É dirigida pelo Diretor-Geral, nomeado pelo Conselho de Administração, sendo que este dá as instruções de como agir àquele, tendo mandato de cinco anos, com direito a uma recondução.

Além de produzir Convenções e Recomendações Internacionais, a OIT, através de seus órgãos, produz Resoluções, que são regras administrativas, que impulsionam os procedimentos internos da OIT de trato cotidiano.

## INSTITUTO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOCIAIS (IIES): UMA PALAVRA

Como este trabalho mostra os aspectos educativo, histórico e pedagógico, entendemos adequado dizer algo sobre o Instituto Internacional de Estudos Sociais, pelo seu caráter educativo.

Os autores que escrevem sobre Organismos Internacionais e/ou sobre a OIT, pouco comentam, ou nada dizem sobre este Instituto, de forma que será com base nas palavras de Roberto Husek (2011, pp. 110 e 111) que teremos algumas informações sobre ele.

O Instituto foi criado em 1960, pelo Conselho Administrativo, tem um Regulamento próprio, administração própria e autonomia financeira. O objetivo de sua criação foi "para o ensino e pesquisa no campo das relações sociais e de trabalho, para fomentar a melhor compreensão dos problemas trabalhistas em todos os países e métodos de solução" (ROBERTO HUSEK, 2011, p. 110). Então, ele promove estudos sobre as relações sociais e de trabalho que serão veículos de melhor compreensão dos problemas trabalhistas.

Isso é importante, haja vista que divulga estudos sobre os problemas trabalhistas, difundindo um aspecto educativo de que a questão trabalhista é um excelente meio de combate à pobreza, à discriminação e à precarização das condições de trabalho.

## CONVENÇÕES E RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS DA OIT: NOÇÕES

Convenção é a norma jurídica internacional proveniente da Organização Internacional do Trabalho, aprovadas pela sua Conferência Internacional, dotada de generalidade, escrita sobre um tema específico, que pode ser ratificada pelos países membros, e, uma vez ratificada, tornam-se vinculantes aos países que assim fizeram, sendo fonte formal do Direito e que, assim, se incorporam ao ordenamento jurídico de cada nação.

São multilaterais, porque podem ter muitos países que a ratifiquem; e abertas, porque não tem prazo certo para que sejam ratificadas pelos Estados-membros.

Em regra, se a Convenção Internacional foi aprovada pela Conferência Internacional do Trabalho, mas não foi ratificada pelo país membro da OIT, ela será mero veículo normativo de informação, portanto, sem obrigatoriedade. Todavia, caso seja ratificada, ela passa a ter caráter obrigatório e a ser fonte formal imediata do Direito Internacional do Trabalho.

Exemplos de Convenções. A Convenção nº 29, sobre abolição do trabalho forçado, aprovada pela Conferência Internacional do Trabalho em 1930, foi ratificada pelo Brasil. Ela é uma Convenção fundamental da OIT. A Convenção nº 97, sobre trabalhadores migrantes, foi revisada, foi aprovada pela Conferência em 1949, e ratificada pelo Brasil. A Convenção nº 87, sobre liberdade sindical, foi aprovada pela Conferência, em 1948, mas não foi ratificada pelo Brasil.

A Recomendação é uma regra internacional da OIT, aprovada pela Conferência Internacional, mas que não houve interesse em tê-la como Convenção, sendo fonte material do Direito, mas sem caráter vinculante. Serve, todavia, de orientação jurídica aos países membros da OIT. Entretanto, para que ela seja parte integrante da ordem jurídica de cada país membro, deverá ser aprovada de acordo com o procedimento legislativo de cada Estado.

Exemplos de Recomendações da OIT. A Recomendação nº 146, sobre idade mínima para admissão a emprego, adotada pela OIT, em 1976. Ela completa a Convenção nº 138, sobre idade mínima de acesso ao emprego, aprovada pela OIT, em 1973, e ratificada pelo Brasil.

## DIREITOS HUMANOS, DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO E DIREITOS HUMANOS TRABALHISTAS: BREVÍSSIMA ABORDAGEM

Os Direitos Humanos são direitos pertencentes ao gênero humano, independente de origem, raça, cor da pele, etnia, sexo, idade, o que for. Foram concebidos culturalmente pelo ser humano, exatamente como forma de se ter uma criação cultural e jurídica que tenha a finalidade de servir de combate e impedimento contra as misérias, atrocidades, e abusos.

Exemplo: a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão Francês, de 1789, cujo artigo 1º estipula: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum” (COMPARATO, 2010, p. 170).

O Direito Internacional Público do Trabalho (MARTINS, 2015, p. 80) não é parte do Direito do Trabalho, mas sim do Direito Internacional Público. Tem por missão investigar os problemas internacionais ligados ao trabalho e difundir regras internacionais aptas a resolver os problemas gerais que envolvem as relações de trabalho e de emprego, para tanto, estabelecendo padrões internacionais ligados às relações de trabalho.

Direitos Humanos Trabalhistas são direitos pertencentes aos trabalhadores como um todo, mas estão positivados na ordem jurídica de cada país, como seja ou não de seu interesse; são espécies de Direitos Humanos, e visam estabelecer uma série de regulamentações sobre os múltiplos temas que envolvem as relações de trabalho e de emprego. Exemplo de Convenção Internacional da OIT sobre este tema, é a Convenção nº 97, sobre trabalhadores migrantes.

O lado pedagógico destes temas consiste em intervenções no conhecimento humano, que prescrevem modelos de agir que o ser humano deve cumprir normativamente, tornando-se, assim, um ser civilizado e educado para observar tais parâmetros.

## A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948: NOÇÃO EDUCATIVA

Cuida-se de um documento histórico internacional, aprovado pela ONU, em 1948, que se destina aos seres humanos. É uma norma de libertação dos humanos do preconceito, da escravidão, da miséria, da violência, da barbárie e dos abusos de outros e do Estado.

Logo em seu preâmbulo, nos seus Considerando, a Declaração Universal repugna o desprezo, o desrespeito aos direitos do homem, bem como os atos bárbaros. Todavia, difunde a dignidade, a igualdade, a liberdade, a justiça e a paz mundial. Tudo isso são paradigmas de uma educação humana, necessários para que os abusos e a opressão sejam afastados.

No introito da Declaração, antes dos artigos, ela prevê que todos devem, através do ensino e da educação, promover o respeito e a aplicação dos direitos e liberdades previstos nela. Ou seja, o ensino e a educação como meios reais de difusão dos direitos humanos.

O artigo XXVI, nº1, consagra o direito à educação, inerente a todo homem. Essa educação deve ser gratuita, no mínimo, nos graus elementares e fundamentais (níveis iniciais). A instrução elementar será imperativa, isto é, como instrução inicial, ela deverá ser ministrada a todas as pessoas. E “a instrução técnico-profissional será generalizada”. Aqui é onde entra a aprendizagem, como um direito humano trabalhista apto a habilitar o seu destinatário a aprender uma instrução e a ter uma ocupação para sua vida profissional.

O nº 2, do artigo XXVI reza: “A instrução será orientada no sentido de pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (COMPARATO, 2010, p. 251).

Assim, a Declaração consagra, dentre tantos direitos fundamentais e humanos, o direito à educação, à instrução e à aprendizagem. Isso permite o desenvolvimento da personalidade humana e o respeito aos direitos dos homens.

## CONVENÇÕES E RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS DA OIT SOBRE A APRENDIZAGEM: ALGUNS ASPECTOS

A OIT não dispõe de uma Convenção específica sobre a aprendizagem, nem Recomendação. Deduz-se daí, que as disposições sobre o tema são esparsos, portanto, sem uma sistematização específica.

O que há, então, é uma ou outra Convenção ou Recomendação da OIT dispondo sobre certo tema, e, acessoriamente, dizendo algo sobre a aprendizagem, ou sobre tema similar, do tipo a formação, ou a formação profissional; ou dizendo algo sobre o trabalho da criança e do adolescente, ou sobre a proteção do trabalho do menor. Se ela vai incidir ou não sobre a aprendizagem, ter-se-á que analisar detidamente cada caso. Todavia, vejamos alguns aspectos.

> Reza a Recomendação nº 60 da OIT, de 1930, que a aprendizagem é o meio pelo qual o empregador se obriga, mediante contrato, a empregar um menor, ensinando-lhe ou fazendo com que lhe ensinem metodicamente um ofício, durante período determinado, no qual o aprendiz se obriga aprestar serviços ao empregador (MARTINS, 2015, p. 702).

Constata-se que a aprendizagem é um contrato de trabalho por tempo determinado, entre o aprendiz, que, segundo a regra acima, será um menor de idade, e seu empregador, mediante o qual o empregador ensinará ao menor um ofício, um trabalho. Todavia, registramos da possível não incidência da Recomendação acima, questão tal cuja investigação não é adequada ao presente trabalho.

Estatui a Recomendação nº 117, da OIT, de 1962: "a formação não é um fim em si mesma, senão meio de desenvolver as aptidões profissionais de uma pessoa, levando em consideração as possibilidades de emprego e visando ainda a permitir-lhes fazer uso de suas potencialidades como melhor convenha a seus interesses e aos da comunidade" (MARTINS, 2015, p. 702). Pelo visto, a formação só tem sentido em razão da pessoa interessada obter instrução de um ofício, mediante a possibilidade de arranjar um emprego.

Há a Convenção nº 138, da OIT, sobre a idade mínima para admissão ao trabalho, complementada pela Recomendação nº 146, da OIT, ambas de 1973; sendo ambas aprovadas pelo Congresso Nacional, pelo Decreto Legislativo nº 179, de 14/12/1999, e promulgadas pelo Decreto Presidencial nº 4.134, de 15/02/2002.

Decorrem da Convenção nº 138: a idade mínima para admissão em emprego, não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória, ensino inicial, ou, em qualquer caso, não inferior a quinze anos (artigo 2º, nº 4); não será inferior a dezoito anos a idade mínima para admissão a qualquer tipo de emprego ou trabalho, que possa prejudicar a saúde, a segurança e a moral do jovem (artigo 3º, nº1); a lei nacional dos países-membros da OIT poderá permitir o emprego ou o trabalho de jovens com idade entre 13 e 15 anos, em serviços leves, e que não prejudiquem sua saúde ou desenvolvimento (artigo 7º, nº 1). A referida Convenção deixa os países membros adequá-la à suas necessidades em muitos pontos.

## APRENDIZAGEM NO DIREITO DO TRABALHO BRASILEIRO: NOÇÕES

Existe uma normatividade sobre a aprendizagem no Brasil, em que pese não haver uma lei específica sobre o tema.

Na Constituição Federal (CF), há o artigo 7º, XXXIII. A CLT dispõe de um Capítulo sobre A Proteção do Trabalho do Menor, nos artigos 402 a 441; entre estes, os artigos 428 a 433 dispõem sobre a aprendizagem, alterados por algumas leis. O Decreto nº 5.598, de 01º/12/2005, regulamenta a contratação de aprendizes, e tem 34 artigos. Há a Instrução Normativa nº 97, de 30/07/2012, da Secretaria de Inspeção Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, que dispõe sobre a fiscalização das condições de trabalho no âmbito dos programas de aprendizagem, e tem 29 artigos.

A aprendizagem se materializa num contrato de trabalho por tempo determinado, denominado contrato de aprendizagem, cujo núcleo jurídico está no artigo 428 da CLT.

Podemos definir o contrato de aprendizagem como sendo o contrato de trabalho especial, por tempo determinado, escrito, pelo qual o empregador assegura ao aprendiz, pessoa com idade entre quatorze a vinte e quatro anos, inscrição em programa de aprendizagem de formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, a executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Tal contrato deverá ser assinado na carteira de trabalho do aprendiz; este deverá estar inscrito em programa de aprendizagem, desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica; deve estar matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio; o contrato tem duração de ate dois anos, salvo quando o aprendiz for portador de deficiência (artigo 428).

Ao final do curso de aprendizagem, a entidade que o ministrou concederá ao aprendiz certificado de qualificação profissional (artigo 430, § 2º).

Os empregadores são obrigados a empregar e matricular nos cursos de aprendizagem, dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, número de aprendizes de 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional (artigo 429 *caput*). Tal norma cuida de uma espécie de política de emprego, uma vez que impõe empregabilidade ao empregador.

## CONCLUSÕES

Em conclusão afirmamos que as Organizações Internacionais são indispensáveis hodiernamente. A OIT desempenha fundamental contribuição ao produzir Convenções e Recomendações aos países-membros, divulgando regras internacionais sobre temas de Direito do Trabalho. Apesar da OIT não dispor de norma internacional própria sobre a aprendizagem, ela produz balizas que orientam os países-membros. A aprendizagem é tema de interesse direto da lei interna de cada país. O Brasil dispõe de uma significativa normatividade sobre a aprendizagem. O contrato de aprendizagem é escrito e por prazo determinado, tendo como partes o empregador e o aprendiz, e dará a este uma formação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

HUSEK, Carlos Roberto. **Curso Básico de Direito Internacional Público e Privado do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: LTr, 2011.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. 31. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2010.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# A POLÍTICA EDUCACIONAL: RELATOS DOS EX-ALUNOS E PROFESSORES DE INTERNATO DE BOR NA GUINÉ-BISSAU

Cristina Mandau Ocuni Cá[314]

**RESUMO**

Com relação a este artigo, "a política educacional: relatos dos ex-alunos e professores de internato de Bor na Guiné-Bissau", procura saber as opiniões dos ex-alunos e professores de Internato de Bor sobre a educação dos guineenses, na referida sociedade atualmente. Todavia, os dados analisados apontam vários fatores, mas a falta de internato no País se torna o principal deles. Assim, foi feito uma entrevista com ex-alunos de Internato de Bor.

**Palavras Chave:** Política Educacional; ex-alunos e professores; Internato de Bor Guiné-Bissau;

Conforme o relato de um dos ex-professores de Internato de Bor[315] lembra que se tivesse internato, hoje ele colocaria o filho lá. Alegando que a questão não significa fugir dos gastos com a educação dos filhos, e sim, talvez, seja para encontrar um lugar apropriado em que esse (o filho) possa ser acolhido e educado da melhor maneira possível. Para entender melhor, o entrevistado trouxe como exemplo a experiência que teve com o filho que o levou a optar por internato. Conforme revela o trecho abaixo:

> *O meu filho às vezes não entrava as aulas, só depois me contaram. Ele estudava numa escola privada no bairro de Antula, na beira da estrada. Um homem colocou a mesa de bonecos dele [jogo de pebolim] em baixo de uma árvore para quem quiser jogar. O problema é que todos os dias eu dou algumas moedas a meu filho para ele comprar água, ou um lanchinho. Afinal, esse dinheiro era usado para jogar tal de bonecos. Ouve dizer que ele jogava direto e não entrava as aulas. Uma senhora que vendia donete [doce] na escola conhece a minha esposa. Foi ela, quem falou para ela: olha, o flano de tal não entra as aulas. Ontem jogou boneco direto até horário da saída. Aí quando Cheguei a casa com a minha preocupação de falência a minha esposa me contou a história. Refleti um pouco e cheguei à conclusão de que ele [o meu filho] não tinha culpa de nada. Porque, se tivesse um lugar como eu havia dito anteriormente, igual ao internato nada disso teria acontecido.* (PARALTA, Bubacar. As lembranças do ex-professor de internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

A apresentação desse recorte evidencia que, embora o ex-professor Bubacar fosse formado, não tinha tempo disponível para orientar o filho nas tarefas de casa, por conta do trabalho. Nesse caso, ele acredita que o lugar certo para o filho seria um internato com pessoas preparadas para educá-lo na sala de aula, como também fora dela, com as atividades extracurriculares.

[314] Professora de Instituto Dom José de Educação - Idj/UVA. e-mail: Cristina.mandau@hotmail.com
[315] Bubacar Paralta.

Na sequência, completou uma ex-aluna, Maria Isabel, que, apesar de esforço da família na educação dos filhos, muitas crianças e adolescentes são corrompidos pelos colegas nas escolas. Ela acredita que as condutas são desviadas, na maioria das vezes, pelos colegas deles, quando estes (os filhos) atingem certa idade, na qual se sentem donos de si. Por essa razão, ressaltou a entrevistada, que é importante os pais fazerem acompanhamento escolar dos filhos de vez em quando, indo à escola deles para se informarem com os professores, ou com o diretor do estabelecimento.

Ainda sobre essa discussão, outra entrevistada Augusta Pereira, dá o seu ponto de vista.

> *No meu tempo [década de 1970], a educação era outra, mas quando eu voltei [de exterior] vi que nenhum dos internatos estava funcionando, falei: governo não vai suportar isso. Infelizmente é o que estamos vivendo hoje no país. Escreve o que estou lhe dizendo. Se você criar internato hoje na Guiné-Bissau, terá problemas, porque as crianças e adolescentes já têm vícios e pensam de outra maneira, sem se falar nos jovens. Nós, só seriamos livre desse problema, se o governo tivesse continuado com a política de internato até dias de hoje. Com essa política, com certeza a nossa sociedade seria outra e a greve de professores teria diminuído. O PAM [Programa Alimentar Mundial] fornecia gênero para internatos, então, criem internatos, muitas pessoas vão apoiar.* (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Augusta, ainda continuou expondo a sua opinião, manifestando que poderia sim ter um lugar no internato para deixar as crianças e pegá-los só no final de semana ou nas férias, mas hoje em dia, não existe lugar igual ao internato, e os pais passam todo tempo trabalhando e ligando para casa, a fim de saberem como estão os filhos e, outra coisa, quando os pais dividem o mesmo espaço com os filhos, eles [os filhos] ficam muito mimados, diferente da gente (ex-alunos de internato) que foi educado longe dos pais. A entrevistada contou ainda que, no caso dela, ela foi órfã de mãe muito cedo, por essa razão, quem a pegava no internato nas férias era o pai. Disse ela também que às vezes, não gostava de ir para casa, quando tinha colegas no internato para brincar, ela preferia ficar com elas a ir para casa dos pais. Afirmou Augusta ainda que às vezes, enganava o pai dizendo-lhe que não era para ir lhe pegar naquela semana.

Também, Inácia, ex-aluna de Internato de Bor, acredita que, se tivesse Internato até os dias de hoje, a situação na Guiné-Bissau seria outra, mas para ser diferente dos dias de hoje, ela acha que tudo dependerá dos governantes guineenses. Assim, lembrou a entrevistada que, na época em que ela estudava, não sabia o que era a greve, os professores recebiam em dia o salário, a vida econômica era outra. Alegou também, a entrevistada, que os professores demonstravam vontade de ensinar seus alunos, porque, segundo ela, os professores que iam ao internato para dar aula se sentiam privilegiados. Na opinião da Inácia, consta que eles davam aulas lá dois, ou, três anos e,

depois, conseguiam bolsa de estudo para estudar no exterior. Então era concorrência para dar aula em internato.

Portanto, na visão da entrevistada, o ensino atualmente é considerado fraco devido à fuga dos professores para diferentes lugares, em busca de melhores condições de vida. Na opinião da entrevistada, vale lembrar o tempo que um professor leva para dar uma aula, que não é pouco; além disso, educar aluno não significa que o processo de aprendizado só acontece dentro de uma sala de aula; pelo contrário, pode ser fora dela, no recinto escolar, por exemplo; se o professor encontrar o aluno fazendo algo de errado, com certeza poderá chamar-lhe a atenção.

Inácia ainda fez crítica à situação atual, na qual constatou que há muita greve: os professores exigindo melhores salários e nada é feito para resolver o problema. Ainda, completou que, da parte dela, entende perfeitamente os professores, porque considera ser um sacrifício para uma pessoa se manter com um salário muito baixo; nesse sentido, seria bom lembrar que, para um país avançar, é com base na educação; se não tiver educação, diz ela, até os animais na floresta seriam melhores do que o homem e teriam mais valor.

Lembrou também a mesma entrevistada que hoje existe grande fuga dos professores para o exterior; alguns alegam que preferem ir para qualquer lugar limpar o chão e ganhar um pouco mais a continuar dando aula na Guiné-Bissau. Outros professores lamentam quando seus alunos atingem um nível muito elevado e passam a ocupar uma posição no governo, pois isso os leva a desabafar de seguinte maneira: “eu, que sou professor não ganho bem, mas fui eu quem educou aquele aluno, que hoje é uma pessoa importante e ganha melhor que eu”. (GAMA, Inácia Soares da. As lembranças da ex-aluna do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina Mandau Ocuni Cá).

Outro fato importante que também foi destacado nos depoimentos dos ex-alunos e professores do Internato de Bor tem ligação com a maneira como os professores vêm transmitindo o conhecimento hoje aos alunos. De acordo com dados colhidos durante a pesquisa, consta que quanto mais os alunos são reprovados, mais os professores são elogiados e considerados como professores muito difíceis. Quando, na verdade, não podia ser desse jeito, disse Maria Isabel, porque, quando há muita reprovação, talvez seja porque o professor não saiba transmitir o conteúdo, mesmo que tenha domínio sobre o assunto.

Para compreender melhor essa discussão, traz-se um trecho de fala sobre uma experiência que uma das ex-alunas, Augusta Pereira, teve quando o filho dela foi reprovado na escola.

> *Quando o meu filho reprovou parece que foi na 7ª classe, ou na 8ª classe, numa turma de quarenta alunos se não me engane, trinta e nove alunos foram*

> *reprovados. Eu não segurei, manifestei o meu descontentamento sobre a atitude do professor. Ele não ficou bem comigo, mas falei na frente de todos, de que, o professor que está dando a disciplina de física para esses alunos não merece ser professor. Ele pode ter conhecimento de física, mas, não sabe transmitir o mesmo para outros. Alunos reprovaram todos em física, não é correto. Falei para ele de que estudei em Cuba e, lá se tiver uma turma de quarenta alunos e vinte e nove tivesse reprovado o professor pode ir descansar* (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

No relato acima, a fala da entrevistada leva a refletir sobre a prática que era muito comum na realidade guineense, na qual, os professores se precupavam mais em reprovar os alunos a ensiná-los. Não há cabimento esse tipo de atitude, porque o papel do professor é de ensinar e não de esconder o conhecimento aos alunos. Assim, compreende-se que o fato testemunhado no relato anterior deveria ser uma preocupação do professor e da escola e não uma distinção do professor como tem sido tratado na Guiné-Bissau. Ainda, na sequência, a entrevistada disse o seguinte:

> *Quando terminei de falar, um colega de professor chegou, eu o chamei e disse-lhe que eu estava com consciência tranqüila, por isso, eu não me escondi para falar o que eu estava sentindo. Eu ainda disse a esse colega do professor que como a mãe eu não estava ali pedindo nota para o meu filho passar do ano, mas o que eu tinha a dizer é de que dos quarenta alunos, trinta e nove não podia reprovar numa matéria. Eu me preocupo sim com o futuro do meu filho, mas quando ele reprovar na brincadeira, eu não precisa pagar mil fraco cfea [1000 FCA*[316]*] a ninguém para ele ser passado de nível. Pois se reprovar terá que batalhar para melhorar a nota, mas acontece que, todos os alunos estão reclamando do professor. Segundo estes, assim que o professor terminava de explicar ninguém podia levantar a duvida, porque ele perguntava para a pessoa onde ela estava quando ele estava explicando* (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

O que talvez seja importante ressaltar nessa última parte do relato é que o professor talvez não saiba que, pelo fato de ele explicar não significa que todos os alunos têm compreendido. Até porque, os alunos talvez não tenham a mesma capacidade de compreensão, ou de assimilar as informações.

Com relação aos alunos que não vão para as aulas, afirma Inácia Soares de que muitos deles não têm família que lhes possam orientar nos estudos. Alguns, os pais faleceram e estão morando na casa de um parente, que, muitas das vezes, não tem condição nem para manter os filhos e muito menos para ajudar, um órfão (sobrinho, ou primo). Nessa situação, lembra a entrevistada de que, muitas crianças, adolescentes e jovens que não estejam preparados para lidar com esse tipo de situação, se não souberem pedir conselho, ou opinião de um adulto acabam se tornando

316 FCA (Franco Cefea) é única moeda usada nos países da costa ocidental da África.

delinquentes e, começam a roubar, ou apreender outros vícios, como se drogar. Segundo a entrevistada, muitos alunos se drogam antes de irem para as aulas. Ela ainda alegou que na rua, você encontra jovens saudáveis, mas que vão aos mercados para roubarem as carteiras das pessoas. Conforme o relato abaixo, disse Inácia:

> *Quando eu vejo esses adolescentes soltos na rua, sem nada para fazer, eu falo assim: se tivesse internato até hoje, esse tipo de comportamento não existiria na nossa sociedade, mas os nossos governantes não querem reconhecer onde está a falha, ou melhor, o erro. Internato de Mores, por exemplo, está abandonado se você tivesse tempo suficiente iria para lá com alguns ex-alunos para conhecer e tirar algumas fotos para sua pesquisa, Eu lembro um ano, Ex-presidente Luís Cabral de Almeida veio a Guiné-Bissau e foi visitar todos os internatos, mas foi um choro atrás de outro, eu e alguns colegas que foram com ele. Chegávamos a um local onde era internato, ele olhava abanava a cabeça e limpava as lagrimas nos olhos* (GAMA, Inácia Soares da. As lembranças da ex-aluna de internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Ao ler esse depoimento acima, compreende-se profundamente a tristeza que tal visita tivesse causado ao ex-presidente Luís Almeida Cabral, ao ver os edifícios de internato que ele havia criado totalmente abandonado. Entrevistada ainda contou que olhou para as caras das pessoas que estavam na visita e percebeu que nem todos estavam preocupados com a tristeza do ex-presidente e muito menos buscavam saber o motivo da sua tristeza. Conforme consta no relato abaixo.

> *Quando olhei para as caras das pessoas que estavam ao lado de [ex-presidente], percebi que ninguém estava preocupado e nem se quer buscavam entender, o motivo pelo qual aquele homem [ex-presidente, Luís Cabral] estava triste. Só a Teodora*[317] *que estava chorando com ele. O que eu percebi da tristeza dele, talvez tenha haver com a política de internato que ele havia criado quando dirigia o país e, que hoje não funciona mais.* (GAMA, Inácia Soares da. As lembranças da ex-aluna de internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Ao analisar as considerações e pontos de discussão apresentados – desde as reclamações dos pais com os filhos que não entram nas aulas, até a questão da reprovação – é de se concluir que a situação talvez não pudesse chegar ao ponto em que chegou. Acredita-se que, se tivesse diálogo entre a escola e os pais ou responsáveis pelos alunos, nada disso teria acontecido; porque, a partir do momento em que o aluno tem excesso de falta, os pais devem ser convocados para comparecer à escola, a fim de saber o que está acontecendo com o filho. Desse jeito, ficariam sabendo da Direção que o aluno não entrava na escola, embora saísse todos os dias de casa para ir à escola. De igual

317 Foi Diretora Geral do Instituto Amizade, que administrava todos os internatos na Guiné-Bissau.

modo, os pais também ficariam sabendo que os filhos ou as filhas, embora saíssem de casa, não assistiam às aulas.

Assim, entende-se que a falta de diálogo entre a escola e a família talvez seja o aspecto que levou o ex-professor Bubacar Paralta a sugerir que, se tivesse internato – mesmo que fosse para pagar um valor simbólico, que os pais já estão pagando nas escolas privadas sem bom aproveitamento – seria muito melhor, porque o filho teria acompanhamento diário, o que deixaria os pais despreocupados com o fato de seus filhos não assistirem à aula. O ex-professor acredita que o internato seria a solução e, se o pai quisesse pegar o filho e, no dia seguinte, levá-lo de volta, caberia a ele negociar com a direção.

Nesse caso, compreende-se que a sugestão dada pelo ex-professor Bubacar Paralta não só diminuiria o vandalismo nas ruas, como também poderia ajudar os filhos dos pais analfabetos, que não têm condições de acompanharem os filhos nas lições de casas.

Em razão de todos os fatos testemunhados acima, o ex-professor Bubacar é levado a admitir opinião favorável a reatar a política de internato, porque seria melhor para todos. Como ele havia dito, isso ajudaria os pobres, porque a Guiné-Bissau é um país que, recentemente, saiu da guerra, tem muitas órfãs, tem mulheres com filhos e pais ausentes. Por fim, lembrou que o salário é baixo e as pessoas têm muitas carências, o que acaba estimulando vícios para a nova geração.

Quanto à retomada da política de internato, o ex-aluno Dam Incoia sustentou o seguinte:

> *Em minha opinião internato não devia morrer, porque se morrer nós vamos acabar com futuro de nova geração. Se a política de internato for retomada e tudo voltar a funcionar como antes, além de atender os nossos filhos pode vir atender também os nossos netos e bisnetos. Pois, com internato podemos minimizar o sofrimento das famílias pobres, porque quando você souber que o seu filho vai estudar num lugar desses [internato], onde ele estará aos cuidados de profissionais qualificados, assim que começar o ano letivo o pai de aluno com certeza ficará despreocupado, porque saberá que o filho receberá a mesma educação que ele havia recebido quando estudava no internato. A volta de internatos talvez possa ser uma boa ideia, porque hoje os jovens passam maior parte do tempo na rua brigando e indo para as discotecas. Hoje, tem mais discotecas na Guiné-Bissau de que as escolas.* (INCOIA, Dam. As lembranças de ex-aluno de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Enquanto isso, Augusta Pereira alega que talvez a volta de internatos só não resolva o problema, porque o fato dos liceus da Guiné-Bissau serem concentrados em Bissau, já complica a situação dos alunos oriundos das outras regiões do país, porque em todos os colégios guineenses – sejam eles das regiões, ou da capital Bissau – quando os alunos concluem a 9ª classe, vão para

diferentes liceus, que se concentram na referida capital. De igual modo, as crianças e os adolescentes cujas escolas ficam distantes do local onde vivem com os pais também vão para Bissau, a fim de estudarem. Conforme a entrevistada, a maioria só come uma refeição por dia e, para ter mais refeições, contam com a ajuda dos vizinhos e das vizinhas.

Por essa razão, a referida entrevistada acha que, se tivesse um liceu em cada Região/Estado da Guiné-Bissau, esses alunos escolheriam liceus mais próximos das suas casas para estudarem, porque, segundo a entrevistada, muitos vêm para Bissau e, quando não dá certo a sua inserção escolar, acabam entrando no mundo do crime. Afirmou ainda que, quando têm fome, na primeira oportunidade que aparecer, eles roubarão para conseguir alguma coisa. Disse ainda à entrevistada que a fome é capaz de levar a pessoa a cometer pequenos furtos e, quando se viciar, partirá para coisas piores. Então, nesse caso, a descentralização dos liceus também resolveria o problema de muitos adolescentes e jovens na Guiné-Bissau.

Com relação à mesma discussão, Maria Isabel reforçou que os próprios centros de formação também podem ser criados nas regiões, para desafogar a cidade de Bissau. Lembrou que os professores, às vezes, são enviados ao interior para dar aula, mas o problema é que eles não recebem salário como outros professores; e, pior de tudo, não recebem tratamento como as outras pessoas. Até parece que, quando eles aceitam trabalhar no interior, são excluídos da folha de pagamento. Afirma Maria Isabel que muitos não conseguem sequer se deslocar do lugar onde foram colocados, para irem a Bissau cobrar o salário atrasado, devido à falta de dinheiro. Nessa condição, questionou a entrevistada: como a pessoa poderá ter vontade de trabalhar nesses lugares? Se os professores que estão em Bissau não estão sendo bem tratados, imagine aqueles que estão servindo no interior? Assim, lamentou a ex-aluna do Internato de Bor, acrescentando que tudo isso pode ter contribuído para a péssima qualidade de ensino hoje no país.

A ex-aluna Augusta Pereira ressaltou que, no interior, a maioria dos professores é mantida pelas famílias dos alunos. Nessa condição, ela indagou como o professor teria coragem de reprovar esse aluno, quando não estivesse em condições de passar de nível. Ela respondeu a isso, dizendo ser claro que ele dará um jeito para o aluno passar de ano. Nesse caso, tanto Maria Isabel quanto Augusta Pereira são de opinião favorável à descentralização dos centros de formação de Bissau, a fim de desafogar aquela cidade. Elas acham que a política de concentrar todos os liceus e centros de formações em Bissau talvez não seja correta.

Após a análise da discussão apresentada por ex-alunos e professores do Internato de Bor sobre a educação atual, na sociedade guineense, acha-se importante trazer as falas dos entrevistados,

quando lhes foi perguntado qual foi a experiência que mais lhes marcou no internato e o que eles gostariam de deixar como recado para os filhos, ou melhor, para a nova geração da Guiné-Bissau. Começando pelo depoimento da ex-aluna Maria Isabel:

> *O recado já foi dado desde inicio da nossa conversa. Eu diria para os jovens de que, quem tiver interesse de estudar consegue estudar mesmo que os pais não tivessem condições. Por exemplo, se um menino, ou uma menina aparecer na minha casa e me pedir dinheiro para pagar matricula, mesmo que eu tivesse pouco para comprar comida, eu daria para ele, porque é quem quer ser homem no futuro; mas tem muitos que não quer nada, mesmo tendo apoio da família. Não vou excluir o meu filho, porque ele também faz parte dessa nova geração.*
>
> *Por essa razão, o meu apelo aos jovens é lembrá-los de que deveriam se esforçar nos estudos, porque as discotecas que estão sendo abertos em Bissau, não vão ajudar em nada. Tem gente que fala: deixa a juventude curtir é mundo deles. Tudo bem é mundo deles, mas, seria bom se seguissem uma conduta que os levasse até chegar lá. Eles não esperam atingir 18 anos* (SAMBÚ, Maria Isabel. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Para Augusta Pereira, os jovens deveriam fazer, no mínimo, um curso que pudessem vir a garantir o futuro deles. Na opinião dela, quando uma pessoa pede dinheiro para outra é, porque a pessoa está bem economicamente. Se ela (a pessoa) não estivesse bem financeiramente, ninguém chegaria perto dela para lhe pedir algo. O depoente ainda lembrou que dinheiro satisfaz, primeiro, às necessidades do dono e depois a das outras pessoas. Portanto, vale à pena esforçar-se para ter um futuro melhor. "Quando estivermos bem da vida, somos os primeiros a usufruir dela, mas, quando a nossa vida estiver arruinada, somos também os primeiros a sofrerem e a pagar o preço". (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá). Enquanto isso, Maria Isabel Sambú deixou seguinte apelo aos jovens:

> *(...), o meu apelo para os jovens guineenses é de não esperar o governo, porque o Estado da Guiné-Bissau, parece que está regredindo cada dia. O nosso governo não está mais interessado com a formação em massa, cada um está interessado com a formação do seu próprio filho. Então, o que era a preocupação de todos, passou a ser individual. Hoje, são as mães que lutam para garantir a formação dos seus filhos. Portanto, peço as mães para não abandonarem os filhos, mesmo que estiverem fazendo coisas errados, lutem quem sabe um dia, Deus há de lhes ajudar.* (SAMBÚ, Maria Isabel. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Augusta Pereira ainda chegou a comparar a educação que teve no passado com a dos filhos e com a dos demais jovens guineenses atualmente. Assim, concluiu ser a dela seja melhor que a da

nova geração, alegando que hoje, mesmo vendo uma criança cometendo erro na rua as pessoas ficam sem saber o que fazer. Porque, se alguém tentar dar conselho a este (menor) poderá receber em troca um xingamento e, pior de tudo, os educadores dele poderão reagir a favor do menor. Com base no fato assinalado na fala da entrevistada, ela traz um pouco da recordação sobre a educação que teve no passado, conforme consta, no relato abaixo:

> *No internato os alunos sabiam o que deveria fazer em cada hora. Por exemplo, no jardim a gente dormia às 08 horas, então, depois da janta quando você percebesse que estava cansado, saberia que estava na hora de ir para cama para dormir e acordar sedo no dia seguinte. Aquela rotina a gente conhecia e nem tínhamos tempo para fazer as maldades. Hoje, você vê adolescentes de 14 e 15 anos grávidas, não tem cabimento isso, mas é o que se vê no dia a dia na Guiné-Bissau e acima de tudo, está na moda.*

Com este relato acima citado, Augusta Pereira deixa claro que atualmente está tendo gravidez precoces, fatos que talvez não tivesse sido notado nos anos de 1970 a 1990, na realidade guineense. Nesse caso, a entrevistada acha que:

> *(...), se o Estado tivesse continuado com a política de internato com certeza diminuiria as gravidezes precoces e as greves que aconteçam na área da educação. Hoje, tem muitas greves, os pais acabam colocando os filhos nas escolas privadas e quem não tiver condições, não tem como manter o filho nessas escolas. Nós órfãs eu diria que fomos educados muito bem graças a Deus, fomos acolhidos e recebemos acompanhamento de governo guineense até terminarmos estudo. Nós não podemos pagar tudo que o nosso Estado fez por nós.* (PEREIRA, Augusta. As lembranças de ex-aluna de Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau/Guiné-Bissau, agos; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Outra questão interessante que foi destacada na fala do ex-professor Bubacar Paralta foi com relação às "amizades" que ele e os colegas fizeram no internato. Lembra-se o professor Bubacar Paralta, que, antes de ser professor do Internato de Bor, havia passado lá como aluno. Por essa razão, ele afirma que o internato ajudava as pessoas a se familiarizarem. Até hoje, o grupo dele ainda se preocupa muito com colegas. Para o Professor Bubacar, na preocupação com colegas, eles acabavam descobrindo várias vezes que a pessoa já havia falecido, ou estava trabalhando num dado lugar. Nesse caso, a preocupação do grupo tinha mais caráter de harmonia, amizade que de simples colegas. Segundo as recordações do professor, os integrantes do grupo se preocupavam mais com colegas que com os próprios irmãos, que eram da mesma família. Assim, deu exemplo:

> *No meu serviço, eu posso estar atendendo pessoas, mas se chegar um colega que havia estudado comigo no internato e que precise tratar com urgência os documentos, é claro que ele furará a fila só para me dizer: por favor, preciso da sua ajuda. Só de rever o colega, o amigo, a gente fica contente e acaba dando um tratamento privilegiado a ele.* (PARALTA,

> Bubacar. As lembranças do ex-professor do Internato de Bor Frantz Fanon. Bissau, jul; 2012. Entrevista concedida à Cristina Mandau Ocuni Cá).

Sobre o assunto, admitiu a entrevistadora que, durante a coleta de dados, dava para perceber que havia um ciclo de amizade muito grande entre ex-alunos e professores do Internato de Bor e essa amizade acabou facilitando também o contato dela com os entrevistados. Durante a pesquisa, por meio de algumas indicações, conseguiu chegar a todos. Por exemplo, no Hospital Simão Mendes, ao conversar com uma das ex-alunas do Internato de Bor, perguntou se poderia indicar outras moças que haviam passado pelo internato. Na hora, ela deu o telefone de algumas e ainda passou o endereço do local onde elas trabalhavam. De igual modo, foi assim que muitos dos entrevistados foram contatados.

Enquanto isso, as lembranças do Professor Higino revelam que os melhores quadros que a Guiné-Bissau tem hoje são de ex-alunos de internatos, devido à educação que receberam e à vida que levaram, a qual era totalmente diferente da dos outros alunos, sem falar da capacidade que desenvolveram. Na sequência, ele destacou que havia muita concorrência no internato e que o aluno que reprovasse não podia passar férias com a família ou com os amigos. Por essa razão, todos se esforçavam para não correrem risco de passar férias longe da família e dos amigos. Então, devido à concorrência, disse o ex-professor Higino, os alunos de internato passaram a ser vistos como alunos com capacidade brilhante e preparados.

Antes de encerrar, seria importante apresentar a crítica feita por uma ex-aluna, Maria Isabel Sambú, sobre o Ministério de Educação. Na opinião dela, o Ministério da Educação da Guiné-Bissau deveria convocar todos os formandos para lhes dar a dica de como deverão trabalhar, se for preciso; porque, segundo a entrevistada, esse ministério não está exercendo a sua função como deveria. Na sequência, a mesma entrevistada afirmou que o pior ministério que a Guiné-Bissau tem hoje é o Ministério da Educação, alegando que é um ministério sem banco de dados para controlar o número de pessoas que o país envia para estudar no exterior, não há registro também do número de formandos que retornam ao país. Nesse caso, entende-se a gravidade do problema manifestado pela ex-aluna do Internato de Bor, porque, se de fato o ministério funciona nessas condições, pode ser péssimo para o desenvolvimento do país.

Assinalou a entrevistada que, em muitos países organizados, assim que o aluno conclui o 7º ano ou o segundo grau, o colégio automaticamente emite o pedido de certificado, ao contrário do que se vê na realidade guineense, pois, segundo ela, quando o aluno conclui o curso do liceu, ele emite o pedido ao Ministério da Educação da Guiné-Bissau, paga um valor e aguarda o recebimento do certificado, o que leva a depoente a indagar: *em que parte do mundo estamos vivendo?* Maria

Isabel Sambú lembrou ainda que, no caso dos certificados, deveria ser obrigatório o colégio entregá-los aos alunos, porque é o documento que comprova que o aluno concluiu o 7º ano.

Durante a entrevista, Maria Isabel Sambú lamentou a situação que enfrentam os alunos guineenses porque, além do aluno pagar um valor ao Ministério da Educação da Guiné-Bissau e aguardar um tempo para receber o certificado, ele ainda tem que enfrentar fila ou bicha (termo este mais usado na língua portuguesa falada nos países africanos), para receber o documento. Para evitar a fila, o interessado acorda às 5h da manhã, porque a entrega do certificado é por ordem de chegada; o que leva a entender que não basta concluir o nível, tem ainda que passar por esse constrangimento, a fim de ter em mãos o documento que comprova que o estudante, de fato, concluiu o curso do liceu. A entrevistada alega que fatos como esse não se encontram em países organizados, onde há controle de dados; basta enviar os nomes dos finalistas ao Ministério da Educação do país e os certificados automaticamente serão enviados aos liceus, para serem entregues aos interessados.

Assim, encerra-se esta análise, trazendo as recomendações e apelos de alguns entrevistados, começando por um argumento apresentado pela ex-aluna Inácia Soares da Gama, no qual ela destaca que, apesar de ter dado muitas recomendações sobre a realidade da Guiné-Bissau, há expectativa de, um dia, as pessoas terem acesso ao resultado desta pesquisa e, talvez, poderem concordar ou discordar dos depoimentos registrados no trabalho da tese. Embora seja um estudo feito fora da Guiné-Bissau, a entrevistada espera que o material chegue às mãos dos guineenses e de alguns representantes do governo, a fim de refletirem sobre os depoimentos e, poderem, portanto, repensar e providenciar a recuperação da política de educação no país.

Já o ex-aluno Dam Incoia, que disse estar muito contente com a entrevista, aproveitou para fazer um apelo aos colegas que hoje representam o governo: que seria bom encontrar tempo disponível, a fim de reunirem todos que tivessem passado pelo internato, para ver a possibilidade de encontrar uma saída que possa trazer de volta a política de internato para a sociedade guineense.

Com base nos apelos dos ex-alunos(as) e ex-profissionais do Internato de Bor para os governantes da Guiné-Bissau, entende-se profundamente a preocupação que eles têm com relação à sociedade guineense. Preocupação essa que, na maioria das vezes, é mencionada pelos políticos guineenses durante a campanha eleitoral.

Com base nos argumentos apresentados por depoentes, entende-se a falta que internatos fazem hoje para sociedade guineense. Uma lacuna que talvez seja impreenchível nesse novo cenário da democracia e do capitalismo; pois não se pode esquecer que internatos, criados na Guiné-Bissau

durante a luta de libertação e depois da independência, só sobreviveram porque o regime era de partido único e o espírito de construção da cidadania ainda prevalecia na sociedade guineense.

Hoje, em plena democracia e com o multipartidarismo, a pergunta que não se quer calar é se ainda é possível ter a volta dos internatos no território guineense. Os internatos foram criados no regime de partido único, mas a política neoliberal adotada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo verde (PAIGC), nos anos de 1986, fez com que, no país, o espírito de formação do homem novo e solidário fosse substituído pelo individualismo. Segundo os dados colhidos durante a investigação, foi a partir desse período que as dificuldades apresentadas pelos demais internatos da Guiné-Bissau começaram a surgir; o que leva a acreditar que, talvez, não seja mais possível a volta da política de internato à Guiné-Bissau, enquanto não houver, no país, um compromisso de construção de uma política social que possa assegurar internatos, mesmo havendo mudanças partidárias no poder ou instabilidade política.

Conclui dizendo que o presente artigo é parte da tese de doutorado, cujo titulo, "Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos da educação da sociedade guineense contemporânea". A organização do trabalho se deu através da entrevista com ex-alunos e professores de Internato de Bor, sobre a situação atual da educação na sociedade guineense.

**Referência Bibliográfica**

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. Dissertação [Mestrado em Administração Supervisor Educacional] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP. 1999. 197p.

CA, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** 2009. Dissertação [Mestrado em Educação, Sociedade, Política e cultura] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. O Internato de Bor: história de uma instituição de formação feminina na Guiné-Bissau. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). **História da educação**: república escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

DOWBOR, Ladislau. **Guiné-Bissau: a busca de independência econômica.** São Paulo: Brasiliense, 1983. 122p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Na Terra do Outro: Invisibilidade e presença de estudante africanos no Brasil, hoje. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO CENTRO DE ESTUDOS DAS CULTURAS E LÍNGUAS AFRICANAS E DA DIÁSPORA NEGRA – CLADIM., I, 2007, Campinas,SP, **Anais...** Campinas ,SP: FCL. UNESP, 2007.

# OS AGRÔNOMOS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO NO BRASIL PARA O CAMPO

José Wagner de Almeida[318]

**RESUMO**

Este trabalho trata da participação do profissional agrônomo, mostrando sua atuação na reestruturação administrativa do – Ministério da Agricultura (MA) – quando, da sistematização e disseminação do saber agronômico considerado científico; portanto, um saber apropriado para o ensino e a assistência ao homem do campo no Brasil. Utiliza-se fontes bibliográficas e documentais como recurso metodológico para se entender, como este profissional influiu na disseminação do ensino agrícola no Brasil no pós-1930. Os achados aqui apresentados são de uma pesquisa de doutoramento em andamento e revelam que a participação do agrônomo nas instancias estatais tornou possível: 1) à criação de uma rede de estabelecimentos se ensino agrícola o Brasil, e 2) a formação de uma matriz de pensamento sobre os problemas da agricultura brasileira ancorado em pressuposto técnico-científico.

**PALAVRAS-CHAVE**: Agrônomos. Estado, Ensino Agrícola.

## INTRODUÇÃO

As primeiras experiências efetivas com a educação agronômica superior no Brasil constam no final do século XIX, em 1877, onde tivemos a criação de várias instituições em diferentes Estados do Brasil. Na Bahia, na localidade de Cruz das Almas, Bahia319, no Rio Grande do Sul em 1883320 e em 1894 a Escola Politécnica de São Paulo. Posteriormente no século XX, surgem novos projetos, como em 1908, A Escola Superior de Agricultura de Lavras, Minas Gerais; em 1910, A Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; em 1918, a Escola de Agronomia do Ceará; em 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa,

[318] José Wagner de Almeida é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC – Faculdade de Educação – FACED. Bolsista Propag-capes - Integra o grupo de pesquisa ligado à **Linha de Pesquisa História da Educação Comparada - LHEC** no Eixo temático: Historia da Educação, sob a orientação da Prof.ª Maria Juraci Maia Cavalcante. E-mail: almeidajw@gmail.com

319 Quando, em 1859, foi projetada a construção da Escola Superior Agrícola da Bahia, destinada à formação de "agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários", todos aceitavam a importância e a oportunidade da ideia de se criar uma escola agrícola superior, não porém com o entusiasmo suficiente para colocá-la em prática. A escola da Bahia levou 17 anos para passar de ideal a realidade e, quando o fez, não foi sem tropeços. A primeira turma de formados, em 1880, foi de dez alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. Ao apagar das luzes do século XIX, a matrícula caiu praticamente para zero e, no início do século XX (1902), a escola foi fechada. "(**Estudos,** *O Ensino Superior Agrícola no Brasil,* Guy Capdeville Universidade Federal de Viçosa (UFV), R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.229-2Gl, set./dez. 1991."

320 http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf (consultado em 28 de Abril de 2013).

Minas Gerais. Nem sempre a data da proposta de criação do curso coincide com a de sua efetivação321. Pois a funcionamento efetivo de instituições começaram anos mais tarde.

No Ceará, a germinal vem de uma época mais longínqua, para historiadores como Barão de Studart, Dolor Barreira e Hugo Victor, fazem remontar a 1859 a ideia de criar no Ceará uma escola normal de agricultura, período em que na Bahia, estava sendo fundada a Escola Superior Agrícola da Bahia, onde se formariam agrônomos e engenheiros agrícolas.

Um dos primeiros projetos de ensino profissionalizante se deu no Estado das Minas Gerais no ano de 1867, porém torna-se realidade somente em 1869 com a institucionalização da Escola Prática de Agricultura de Juiz de Fora. Este centro agronômico tinha como principal objetivo instruir os jovens, principalmente filhos de imigrante alemães, utilizava métodos os mais variados no trato com o conhecimento das ciências agrícolas, articulando teoria e prática. Porém, como, em outras realidades, foi uma experiência de curta duração, haja vista a pouco procura por esta modalidade de estudo.

Em São Paulo, tivemos uma experiência mais exitosa, e o ensino secundário foi bem sucedido. A "Escola Prática de Agricultura de Piracicaba", hoje, instituição de ensino superior denominada: Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), foi projetada em 1891 pela incitativa privada e tinha como objetivo formar técnicos em agricultura prática para o gerenciamento de fazendas e as nascentes indústrias rurais.

Este breve relato, nos mostra que as políticas agrícolas no Brasil, não foram criadas no ano de 1930, marcado pelo movimento civil-militar que conduziu Vargas ao poder, como "marco inaugural" da emergência deste tipo de ensino, como, por vezes, quer nos fazer crer, a historiografia especializada no estudo do ensino agrícola do Brasil (MENDONÇA, 2010).

Tivemos antes disso os Aprendizados e os Patronatos agrícolas, que se encarregariam de ministrar um curso elementar com dois anos de duração, destinado a fornecer a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas.

A despeito de seu número reduzido, a importância dos aprendizados residiu em difundir os princípios do "ensino agrícola" enquanto instrumentos do poder, material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, uma vez que, colocando à porta do *rurícola*

321 Malavolta, Eurípides. in Guimarães e Shozo (Coords.). História das Ciências no Brasil. SP: EDUSP, 1979-1981, v.3, p. 105-149.

um saber presidido pela noção de “progresso”, naturalizava-se tanto a oposição entre uma agricultura "moderna" e outra "arcaica", quanto à subordinação desta à primeira.

Nesta conjuntura de valorização das lides agrícolas, os grupos dominantes agrários procurariam maximizar a exploração de suas fazendas, necessitando, para tanto, de maior contingente de trabalhadores. Dessa forma, segundo apreciação de NAGLE (1976), o ensino profissionalizante, à época aparecia, portanto, “menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial” oferecido aos “necessitados da misericórdia pública”; desse modo, “o seu objetivo inequívoco - muitas vezes explicitamente proposto - era a regeneração pelo trabalho.” (Idem, p. 164)

O desenvolvimento das ideias culturais de democracia, segundo Nagle, exerceu uma forte influência forte sobre o surgimento da preocupação com o ensino técnico-profissional e com o caráter prático do ensino em geral, na década final da Primeira Republica.

No Brasil, data de 1910 a criação do ensino agronômico e a aprovação de seu respectivo regulamento (Decreto Nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910). Esta modalidade de ensino ficava dividida em nível superior, médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes e conexos com o ensino agrícola, consultas ou conferências agrícolas e o de serviços e instalações complementares - estações experimentais, estações de ensaio, de máquinas agrícolas, por zootécnicos e meteorológicos.

Nagle (1976, p. 182-184) menciona a existência de duas modalidades de ensino agrícola: o ensino nos Patronatos Agrícolas e na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. O primeiro era destinado aos menores desvalidos entre de 10 a 16 anos. Consistia no ensino primário e profissional que abrangia estudos do solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, jardinocultura, pecuária, laticínios, apicultura, sericultura, dentre outros. A segunda modalidade destinava-se a alta instrução profissional, técnica e experimental referente à agricultura, a veterinária e a química industrial.

Após a revolução de 1930, os atores que atuavam em prol da educação e lutavam pela direção e comando no que se refere ao ensino agrícola permaneciam os mesmos. Os cafeicultores paulista de um lado, e do outro, proprietários de terra das demais regiões do país, principalmente os do Norte e do Nordeste. A representação de classe estava presente nesta disputa. A SNA de agricultura, assumiria papel decisivo nas questões do ensino agrícola no Ministério da Agricultura.

Em meio a essa disputa entre paulistas e demais produtores agrícolas do país, outro movimento tomava corpo e passava a exigir sua participação no comando e nas decisões referentes ao ensino agrícola e a agricultura no país, era o dos agrônomos.

Teríamos duas instituições em disputa pela pasta da agricultura - a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ), que tomava partido pelos agricultores paulistas, e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), que na década de 1930 foi transformada em Escola Nacional de Agronomia (ENA), que defendia a diversificação agrícola, o cooperativismo, dentre outros pontos e, estava mais voltada aos interesses dos produtores agrícolas do Norte e Nordeste (NERY, 2010, p. 193).

Em 1927, é criada a Sociedade Brasileira de Agronomia (SBA) como resposta, às reivindicações dos agrônomos, que representados por alguns professores da ESAMV que ocupavam postos dentro do MAIC ou que faziam parte da diretoria da SNA. Estes consideravam que deveria existir uma entidade voltada especificamente para organizar, mobilizar e coordenar todas as entidades que reunissem agrônomos no país. A figura do agrônomo representaria uma aproximação do homem do campo ao conhecimento técnico, que se daria por meio de um profissional com formação voltada especificamente para as questões da agricultura e, por conseguinte, a gestão de políticas para o ensino agrícola.

A especialista em educação rural, Sônia Mendonça, ao analisar **o** impacto da SBA, faz referência ao que o estatuto de fundação menciona como disparador do movimento dos professores da ESAMV para criação da SBA: a ideia de aproximar o agrônomo do homem do campo, e assim estaria tornando-o "porta-voz" do desenvolvimento agrícola brasileiro.

Segundo o estatuto da SBA, a entidade deveria promover:

> (...) a criação de associações de lavradores para a racionalização de métodos culturais, pondo-se assim em contato direto com os agricultores, de sorte que, a ação profissional de agronomia sempre exerça em harmonia com o trabalho de nosso lavrador, do qual não poderá viver divorciado (SBA, Estatutos apud. MENDONÇA, 2003, p. 1).

Buscava-se com a criação da SBA, organizar e construir uma identidade institucional ao Ministério da Agricultura, marcado pela presença de agentes legitimados pela competência técnica, cuja necessidade construía-se a partir da verificação de que "os lavradores por si mesmo jamais terão meios de por em prática os métodos que assinalam a evolução do que já podemos chamar ciência agrícola" (RMAIC, 1915, p. 20). Era uma forma de centralização do poder do Governo Federal, junto a todas as representações da sociedade civil – sindicatos e associações existentes no país. Logo, a SBA assumia uma posição de destaque quando chama para si, a responsabilidade de

se colocar como a legítima representante do conjunto dos agrônomos cuja função seria "se atribuía a função de assessorar os produtores rurais brasileiros" (MENDONÇA, 2003, p. 1).

Porém, essa posição dos agrônomos em se colocaram como os representantes legítimos levou a acirradas disputas entre os sindicatos paulistas e os membros da SBA. Essa disputa mostrava um problema já anteriormente citado, que era a independência de São Paulo em relação ao restante do País quanto da organização de seu sistema de desenvolvimento agrário e, portanto, não aceitava que fosse submetido à subordinação estatutária e legalmente prevista à Sociedade Brasileira de Agronomia, órgão oficial máximo de representação nacional da categoria. Outro agravante da disputa seria em relação ao "projeto nacional" que a SBA impunha como modelo que desce conta das demandas dos agrônomos como um todo, e para todos.

Os agrônomos eram definidos como aqueles que:

> Por toda a parte vão pregando a necessidade – para o país – e a vantagem pecuniária – para os lavradores – de se desenvolverem as culturas de trigo, do centeio, da cevada, do linho, da mamona, do amendoim, do arroz, do feijão, da ervilha, da mandioca, do algodão e outras plantas, que Daca dia se tornam mais remuneradoras para quem as cultiva inteligentemente (RMAIC, 1918, p. 14).

Sua capacidade técnica respaldaria sua atuação como agente transformador do campo. Os agrônomos tornar-se-iam os principais mediadores entre o poder público – e a iniciativa privada em razão do saber especializado que possuíam e que os credenciava para por em marcha de desenvolvimento a agricultura brasileira. A necessidade de profissionais capacitados para tamanha empreitada – tornou viável a propaganda sobre o saber agronômico. Seriam os agrônomos aqueles que, por sua formação, iriam afirmar-se nas instancias burocráticas decisórias da pasta da agricultura, imprimindo a orientação cada vez mais tecnicizante de seus discursos e práticas, pondo-os como apolíticos e por isso, eficazes ideologicamente (MENDONÇA, 1997, p. 157).

Os agrônomos e engenheiros passariam gradativamente a assumir diretorias e pastas importantes no Ministério da Agricultura Indústria e Comercio – MAIC, haja vista ser do próprio ministério o lugar de onde deveriam sair os agrônomos para atuarem em cada propriedade particular. Com seu trabalho iria estabelecer "as lavras de ensaio, nelas aplicando, para a obtenção de bons resultados, os métodos mais adiantados que a ciência prática em sucessivas experiências demonstrou lograr com avultados proventos" (MAIC, 1916, p. VIII).

As disputas entre paulistas e SBA, iria se refletir nas instituições formadoras dos agrônomos mais importantes do país. Seriam a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Piracicaba) São Paulo e a Escola Nacional de Agronomia, do Rio de Janeiro. A rigor o que

tínhamos era a disputa de projetos para a agricultura brasileira, que vinha deste o inicio do século XX[322], e que agora se dava de forma mais intensa, visando estabelecer os interesses, que de fundo, eram de classe. De uma classe dominante agrária - a Sociedade Nacional de Agricultura (sediada no Rio de Janeiro) e a paulista Sociedade Rural Brasileira.

Um dos pontos que gerou essa disputa era saber qual o profissional estaria mais capacitado para atuar na "crise agrícola" do país. Para os Paulistas da SRB, deveria ser um profissional com formação estritamente técnica, socializado junto a laboratórios e maquinaria especializados, capaz de agilizar a mecanização da agricultura - paulista e brasileira – portando, seria os agrônomos formados pela escola de Piracicaba que melhor atendia a essa exigência. Já para SNA, que tinha seus membros atuando no Ministério da Agricultura destes 1910 – órgão ao qual estava subordinada a Escola de Agronomia sediada no Rio de Janeiro – o agrônomo tido como adequado à solução da "crise" agrícola nacional, seria os formados pela ESAMV, que inclusive já compunham base da SNA. Sendo, portanto, na concepção as SNA, os que portadora de contornos diversos daqueles enunciados pela entidade paulista, estaria mais aptos.

Segundo Mendonça, em artigo de sua lavra, publicado na Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 126-141, jul | dez 2010 traça o perfil acadêmico destas duas instituições, pondo em relevo o que as diferenciavam e a que setores da sociedade elas estavam vinculados diretamente. Em relação a ESALQ:

> A ESALQ, criada em 1901, privilegiaria, após sucessivas reformas curriculares, disciplinas de cunho eminentemente técnico,[323] dedicando-se a preparar tanto os quadros para a Secretaria Estadual de Agricultura quanto àquele que seria seu público-alvo preferencial: os filhos de fazendeiros que requeriam qualificação para a gestão empresarial de seus negócios.[324] Coerentemente com tal projeto, a Escola de Piracicaba se pautou, entre 1901 e 1961, por algumas características axiais: 1) o padrão endógeno da

[322] Tal disputa verificava-se na medida em que o sindicato paulista buscava esquivar-se da subordinação legalmente prevista à Sociedade Brasileira de Agronomia, órgão oficial máximo de representação da categoria. Ademais, também media forças com ela pela condução nacional das demandas dos agrônomos como um todo. A rigor, reeditava-se a permanente rivalidade que marcou o confronto entre escolas de agronomia – a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba e a Escola Nacional de Agronomia, do Rio de Janeiro - e mesmo entre entidades da classe dominante agrária do Rio e de São Paulo – no caso, a Sociedade Nacional de Agricultura e a paulista Sociedade Rural Brasileira. Cf. MENDONÇA, Sonia Regina de. *Agronomia e Poder no Brasil*, RJ, Vício de Leitura, 1999 – b.

[323] Inaugurado em 1900, com o total de cinco cadeiras, o Curso de Agronomia da ESALQ chegou à década de 1930 contando com nove delas. Importa reter que sua grande característica foi o predomínio de disciplinas técnicas, como agrologia, agrostologia, genética de alimentos, bromatologia, fitopatologia, etc., reservando-se apenas uma disciplina de cunho humanístico: Economia Rural. Cf. MENDONÇA, op. cit., 1999, capítulo II.

[324] Inquérito promovido pelos alunos da ESALQ entre 1941-42, que evidenciou não somente a preocupação de muitos deles em administrar suas fazendas (65% da amostra), como também a busca do prestígio como motivo principal da opção pela escola (61%). MENDONÇA, Sonia Regina de. *Agronomia, poder e Estado no Brasil (1933-1961)*. Relatório final de pesquisa ao CNPq. Niterói, 1999, p. 35-37.

> reprodução de seus quadros,[325] resultando na consolidação de "dinastias esalquianas" junto ao corpo docente, com famílias inteiras diplomadas pela instituição e integradas a seu professorado;[326] 2) um professorado formado, em sua maioria, por filhos de fazendeiros (52%), e secundado por negociantes (30%) – todos eles, à exceção de oito, paulistas de nascimento; 3) um corpo discente também integrado por esmagadora maioria de filhos de grandes proprietários paulistas (52% entre 1901 e 1961), de longe secundados por filhos de profissionais liberais (7,5% em todo o período) e de funcionários públicos (3,1% do conjunto).[327] Como se percebe, a Escola se orientava a instrumentalizar profissionais destinados à reprodução social de sua condição de classe, tratando-se, quase todos, do que chamo de "agrônomos com terra".[328] Tal constatação é corroborada pelo fato de que 85% dos diplomados pela ESALQ entre 1930-1961 (2.117 agrônomos) tiveram como inserção "profissional" básica a administração de suas próprias fazendas ou o corpo docente da instituição. (MENDONÇA, 2010, p. 128)

Já em consideração à ESAMV, ela afirma que,

> A Escola do governo federal contou com características completamente distintas no período estudado, a começar por seu objetivo central: disputar competências e legitimidade com a Escola de Piracicaba. Por sua filiação ao poder federal, a instituição emergiu como "escola-modelo" nacional, instrumento político por excelência de homogeneização da estrutura acadêmica dos cursos superiores de agronomia do país. Os vértices organizativos da ESAMV/ENA se contrapunham ao verificado na ESALQ, a começar pela origem social dos diplomados que, apesar de compreenderem 23% de filhos de fazendeiros, nunca representaram um percentual tão expressivo de alunos como na Escola paulista. Ademais, um espectro bem mais amplo de categorias socioprofissionais integrava o alunato da ENA, que chegou a contar com dois alunos filhos de artesãos e seis filhos de comerciários, além de um alto contingente de filhos de funcionários públicos (18%), de profissionais liberais (13,5%) e de militares (9%), totalizando 52% de alunos oriundos de setores médios urbanos. Portanto, a ENA constituiu-se em instrumento de potencial ascensão social

[325] Enquanto, entre 1903 e 1933, 67% dos professores da ESALQ constituíamse de ex-alunos, ladeados por 20% de docentes estrangeiros, entre 1934 e 1961, esse percentual se alterou para um predomínio de 93% de docentes ex-alunos, i.e., paulistas e fazendeiros. Cf. MENDONÇA, op. cit., 1999a, p. 65

[326] Exemplo disso é a família Teixeira Mendes – em número de três –, filhos e netos de grandes fazendeiros da própria região de Piracicaba, de onde saiu o primeiro catedrático da Escola. Havia também os três irmãos Kiehl, diplomados em inícios dos anos 1940 e docentes da instituição por mais de 15 anos; os Arzolla – José e Silvio – pai e filho, também grandes proprietários de Piracicaba; os Bergamin – irmãos formados entre 1934 e 1940 – sendo Henrique, filho de um deles, também ex-aluno e docente da ESALQ, dentre vários outros. MENDONÇA, op. cit., 1999, p. 55-56.

[327] O trabalho que embasa tais resultados consistiu em pesquisa junto a 2.500 Pastas de Alunos da ESALQ, no período de 1900 a 1961. Dos documentos constantes de cada uma delas havia cópia da Certidão de Nascimento do discente, o que propiciou informações relevantes como "profissão do pai" e "local de nascimento".

[328] Tal tipologia permite distinguir entre alunos de Agronomia que eram filhos de fazendeiros e aqueles cuja origem social reportava-se da propriedade da terra, como no caso do alunato da ENA, que, por isso mesmo, preparavam se para carreiras como funcionários ou empregados do Terciário, em geral.

> pela via do diploma, respondendo por um dos componentes mais expressivos do *habitus*[329] adquirido na instituição: a crença no mérito como instrumento de afirmação social. (MENDONÇA, 2010, p. 129)

São importantes para nossa análise as considerações da professora Sonia Mendonça, em razão da potencialidade do ensino agronômico como elemento responsável pela formação e qualificação destes profissionais- agrônomos - voltados para o atendimento de uma demanda de mercado. Quando falamos em demanda de mercado, nos reportamos tanto ao "modelo agroexportador" que vinha sendo pensado para o campo no Brasil, quanto a formação do trabalhador responsável pela execução desse projeto considerado nacional, resultado da ingerência estrangeira via acordos e parcerias firmadas entre o Brasil e Estados Unidos da America.

Os alunos formados pela ESALQ - tinha como distintivo o caráter tecnicista. Eram preparados para o marcado e tinham o saber prático e aplicado, como marca quando do exercício da profissão como agrônomo. Além de terem sido instruídos para o comando, tinham como lema "saber ver, para saber mandar fazer". De todo adequado à condição de herdeiros de um capital econômico e social muito próximo das posições dominantes no campo político[330].

Já os alunos da Escola do Rio tinha na matricula alunos de outras partes do país e do exterior, não ficava circunscrito aos fluminenses e cariocas, embora estes representassem o maior percentual, cerca de 40% deles. Diferente da escola de São Paulo, era mais aberta, vamos verificar isso quando da democratização do acesso a ESAMV/ENA é atestado pela grande absorção de alunos transferidos de outros estabelecimentos, constituindo 32% dos diplomados no período. Para Mendonça (2010, p. 129), "É curioso notar que 10% dessas transferências foram de ex-alunos da ESALQ, evidenciando a circularidade e diversificação da procedência sociorregional dos estudantes, talvez a principal marca dessa escola entre 1910 e 1961".

Vamos perceber que da ESAMV/ENA, saíram os agrônomos que vira a formar os quadros técnicos especializados do Ministério da Agricultura - MA. Cerca de 85% dos alunos diplomados atuaram na pasta do referido ministério. Outras instituições abrigariam esses profissionais, como serviços públicos em geral, associações de cooperados, tudo em nome da

---

[329] Entende-se como *habitus* um sistema de "disposições duráveis e intransponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona cada momento como uma 'matriz de percepções, de apreciações e de ações'". BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 103.

[330] Ilustra tal "superioridade" o relatório produzido por um formando sobre uma das Grandes Excursões, onde afirma que "*em relação ao que nos foi dado a ver na Argentina e Uruguai se, por um lado, conhecemos coisas muito acima da 'prata da casa', por outro verificamos jubilosos que no setor de experimentação nossa Escola leva acentuada vantagem sobre os países do Prata*". ESALQ. *Relatório de Grande Excursão*. Piracicaba: 1946, p. 3. Os Boletins da Escola, criados em 1947, tinham em sua capa o seguinte lema: "A ESALQ não é mais apenas um estabelecimento de ensino de Agronomia. Ela é um estabelecimento de pesquisa." *Boletim da ESALQ*. Piracicaba: Ano I, no 1, p. 3.

competência adquirida quando da passagem pela SAMV/ENA. Era o saber, legitimado e personalizado na figura do agrônomo.

A presença dos agrônomos no MA, vai demarcar de forma incisiva, um corte na sequência do que vinha sendo feito e pensado. Os agrônomos no MA, significou muito mais que uma mera disputa pela ampliação de mercado de trabalho, pois o que estava em jogo era a capacidade de inserir-se na sociedade política para, a partir daí, influenciarem a condução das políticas públicas agrícolas nacionais. Era necessário um profissional com formação e registro para atuar a frente das instituições que trabalhavam com o ensino agrícola.

Em 12 outubros de 1933, se dá a regulamentação da profissão de engenheiro agrônomo, através de decreto nº 23.196, fruto da influência conquistada pela SBA em todo o território nacional e a inserção dos seus membros em importantes postos da estrutura estatal, especialmente no Ministério da Agricultura, somados à implantação do regime populista por Getúlio Vargas, na década de 1930, com um modo de governar caracterizado pelas concessões e o centralismo (NERY, 2012, p. 194).

A partir da presença dos agrônomos no MA, foi possível reestruturar todo o sistema de ensino agrícola do país, vindo desta forma tornar possível a disseminação do pensamento que veiculava - ensino agrícola, associativismo, assistencialismo e desenvolvimento, com ancoragem nas relações e parcerias firmadas com o governo norte-americano, que passa a fomentar toda uma política desenvolvimentista "imperialista", para os tidos não desenvolvidos situados na periferia do capitalismo mundial.

**Considerações finais**

Face ao até aqui exposto é possível supor que a vinculação entre os dirigentes das associações que representavam os interesses da elite agrária brasileira e a entidade profissional agronômica, configurava um padrão absolutamente sintonizado com os interesses que representavam. Por outro lado, considerando que a ESALQ voltada à formação de "agrônomos com terra" vinculados aos grandes proprietários/empresários do setor agroindustrial, num típico caso onde a dimensão de classe sobrepujou a dimensão escolar/profissional apontava para a uma situação onde, para os agrônomos, a intermediação de sua entidade profissional com os órgãos governamentais era politicamente necessária para ascensão político-social.

A presença dos agrônomos no MA, vai demarcar de forma incisiva, um corte na sequência do que vinha sendo feito e pensado. Os agrônomos no MA, significou muito mais que uma mera disputa pela ampliação de mercado de trabalho, pois o que estava em jogo era a

capacidade de inserir-se na sociedade política para, a partir daí, influenciarem a condução das políticas públicas agrícolas nacionais. Era necessário um profissional com formação e registro para atuar a frente das instituições que trabalhavam com o ensino agrícola.

Foi somente a partir da criação da escola federal em 1910 – cujo currículo se tornou padrão de modo a assegurar o cunho "nacional" dos canais de profissionalização da nova categoria – que a expansão dos cursos de agronomia se acelerou, subordinando-se mais diretamente à iniciativa privada e seus interesses regionais. Nesse contexto, a constituição de agentes sociais de novo tipo, especializados na gestão potencial da ordem social que emergia no campo, tornava-se urgente, quer por seu papel de imobilizadores de mão de obra, quer pela "missão civilizadora" que desempenhariam em prol das diversas frações da classe dominante agrária. Os agrônomos tornaram-se igualmente importantes por seu caráter instrumentalizador pela via do Saber.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Diretoria de Estatística. **O ensino no Brasil ano I, 1932**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 103

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e ensino agrícola no Brasil**: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo, 1930-1950, Rio de Janeiro: UFF, 2006.

_____. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

_____ . **Agronomia, Agrônomos e projetos para a agricultura brasileira no pós-1930**. In: V Congresso Brasileiro de História Econômica e 6ª Conferência Internacional de História de Empresas, 2003, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ABPHE, 2003, p. 1-22.

NAGLE, Jorge. **A remodelação do ensino profissional técnico**. In.: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar, 1976

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo**. A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX : o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe. (UFS). 2006.

**_____. Pelos caminhos de deméter: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século xx (1910 – 1947).** Tese ( Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) , 2010.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 7

## Família, Demografia, Gênero e Diversidade

# AS DIFERENTES PERSPECTIVAS ENTRE AS SOCIEDADES ISLÂMICAS E OCIDENTAIS E O PAPEL DA MÍDIA

Allana de Freitas Lacerda (UFC) –mestranda[331]
Francisca Geny Lustosa (UFC) – orientadora[332]

**RESUMO**

Esse artigo se insere na Linha de História de Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, cuja abordagem é a tentativa de constituição das distintas concepções e entendimentos quanto às sociedades islâmicas e a maneira pela qual as aproximações e diferenças culturais e religiosas são manifestadas e debatidas no meio mediático e na sociedade civil. Nessa pesquisa será utilizado o método qualitativo, que tem como foco principal procurar compreender e identificar a forma que os conflitos ideológicos, a religião e a política influenciam no acesso aos direitos humanos, bem como o uso da técnica de coleta de dados, dos quais serão utilizados documentos artigos da mídia e dados arquivados.

**Palavras-chave:** Sociedades Islâmicas e Ocidentais. Mídia. Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa proposta de investigação se insere na Linha de História de Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, cuja abordagem é tentar reconstruir as aproximações e diferentes perspectivas que nos conduzem à pesquisa aqui sistematizada e que expõe também nosso interesse pela temática do respeito às diferenças e as diversidades humanas.

O impacto social e econômico da globalização (SEN, 2010) e da concepção modernizadora defendida pelas sociedades ocidentais em contraste com os valores e direitos defendidos pelas sociedades islâmicas, todos esses são assuntos imprescindíveis dentro do campo acadêmico, bem como na sociedade civil. Movimentos nacionalistas, discursos imperialistas (BUSH, 2001), são fatores que possuem grande impacto numa sociedade marcada pela religiosidade como é o Islamismo.

Acrescente-se a tudo isso, um cenário envolvendo, por vezes, nações religiosas com posicionamentos conservadores, ou em alguns casos, extremistas[333] e com opiniões díspares em certa medida, que impactam sobremaneira no acesso, reconhecimento e possibilidade de usufruto a

[331]Bolsista da Capes e mestranda da Universidade Federal do Ceará. Email: **allana_lacerda@yahoo.com.br.**
[332]franciscageny@yahoo.com.br
[333] **Seria o "Ressurgimento Islâmico" expressão que personifica a aceitação da modernidade, a rejeição da cultura ocidental e o reengajamento no Islamismo como um guia cultural, religioso, social e político para a vida no mundo moderno apresentada por Huntington (1996, p. 135).**

alguns direitos, como por exemplo, o da igualdade, liberdade de expressão e religiosa. Destarte, em contraste entre as concepções de multiculturalidade, respeito à dignidade humana e inclusão.

A possibilidade de se reivindicar direitos, ditos universais, inerentes aos sujeitos,marca a busca por uma dignidade mínima, e a real aplicação e efetivação desses direitos nos diferentes sistemas e sociedades internacionais, cujos aspectos são relevantes e que devem ser destacados, mas também considerando aspectos mais particulares a cada uma destas sociedades e ao mundo, em uma perspectiva de compreensão multicultural.

Em termos mais gerais, temos alguns casos divulgados (mídia, organizações de defesas nacionais e internacionais, movimentos sociais organizados) de intolerância a multiculturalidade dos sujeitos, em função de suas origens, nos quais países ocidentais, mesmo que regidos pelos discursos da laicidade e da universalidade, adotam políticas "domésticas" de restrição à liberdade de expressão como, por exemplo, a religiosa[334].

Para Sen (2010, pp. 34-39) diversas são as formas de exclusão[335] que se submetem os indivíduos, uma dela, se insere no que intitula de "exclusão conceitual", que como relata, está inserida na perspectiva que relaciona o direito à identidade e a forma pela qual o outro, também sujeito de direitos, é visto e definido. O fato de alguns indivíduos islâmicos terem praticados atos terroristas[336], não significa que todos o sejam[337]. No entanto, o que ocorre é a rotulação e a deturpação dos valores que são transmitidos, seja pela mídia, seja por meio de instituições escolares, ou mesmo mediante decisões governamentais que têm grandes impactos.

---

[334] BBC BRASIL. (2011). **Justiça da França pune primeiras muçulmanas por uso de véu.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/09/110922_veu_multas_franca_pai.shtml>. Acesso: 17 mai. 2016; TRIBUNA DO DIREITO. (2016). **Candidata muçulmana teve garantido direito ao uso de véu islâmico em concurso público.** Disponível em: <http://www.tribunadodireito.com.br/noticias-detalhes.php?codNoticia=17557&q=Candidata+mul%E7umana+teve+garantido+direito+ao+uso+de+v%E9u+isl%E2mico+em+concurso+p%FAblico >. Acesso em: 17mai. 2016; GLOBO (G1). (2015). **Estudante muçulmana é interrompida durante o exame da OAB por usar véu.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/oab/noticia/2015/03/estudante-muculmana-e-interrompida-durante-o-exame-da-oab-por-usar-veu.html> . Acesso em:27 jun. 2016.

[335] O autor destaca o interesse em todas as privações que possam ser remediadas ou aliviadas por meios por meio da mudança social, incluindo nesse contexto situações relacionadas a "inclusão injusta", "exclusão de inclusão igualitária", "exclusão injusta", além da expressão "exclusão conceitual" supramencionada.

[336] REUTERS. (2015). **Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris.** Disponível em: <http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=0>. Acesso em: 17 mai. 2016.

[337] REUTERS. (2015). **Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris.** Disponível em: <http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=0>. Acesso em: 17 mai. 2016.

Dessa maneira, pode vir a ser uma concepção culturalmente distante, prenhe da interpretação dada pelos indivíduos e o uso que fazem de seus veículos de disseminação ideológicos, cujos impactos se fazem nas relações sociais.

Guiada por tais pretensões, a investigação em tela se dirige a conhecer, em perspectiva comparada, os elementos/aspectos que compõem os discursos normativos e midiáticos acerca da defesa e da importância da igualdade de gênero, liberdade de expressão e religiosa. Metodologicamente organiza-se como um estudo qualitativo, a partir de uma análise comparativa, envolvendo as diferentes concepções das sociedades muçulmanas (islâmicas) em contraste com as ocidentais.

## UM VISLUMBRE DA SOCIEDADE ISLÂMICA

Assim como a Bíblia não pode ser vislumbrada apenas pelo ângulo religioso, do livro sagrado, visto que ela representa também toda uma simbologia multifacetada, demonstrando a história, as práticas culturais, políticas e econômicas de certas épocas[338], o Alcorão e sua repercussão na sociedade islâmica também não devem ser compreendidos nessa perspectiva.

Nessa mesma linha de pensamento, Carvalho (1990, p. 13) declara "A discussão dos símbolos e de seu conteúdo poderá fornecer elementos preciosos para entender a (...) visão de sociedade, de história e do próprio ser humano". Nesse sentido, a interpretação dada aos objetos ou aos diversos símbolos, nesse contexto, depende da situação e do meio que está inserido.

O significado do Alcorão para as sociedades islâmicas está rodeado e marcado pela sua instrumentalidade, sacralidade e normatizações sociais[339]. Dependendo do fim para o qual se o utiliza, ele pode ser usado como fonte histórica, livro sagrado de um povo, embasamento político e econômico para se justificar decisões governamentais, instrumento de educação popular, etc.,

Dessa maneira, em busca de conhecer mais sobre as sociedades culturais e religiosas em foco nesse estudo, o Alcorão - símbolo das regras e culturasmuçulmanas - representa um possível começo de aproximação epistêmica paraestudar o povo, via religião como ponto inicial de "olhar", considerada culturalmente como algo completamente diferente de nossos parâmetros de sociabilidade convencionada, exigindo um exercício de alteridade e de investigação apurada e antropológica.

[338]HILL, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII.** Tradução de Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 24.
[339]FORTALEZA DO ISLAM. **O que é o Alcorão?.**Disponível em: <http://www.fortalezadoislam.org/>. Acesso em: 28 mai. 2016.

O "Islamismo" é uma religião criada por Maomé em meados do século VII d.C. Os seguidores dessa religião são chamados de muçulmanos ou pelo termo "islâmicos", no mesmo sentido que são chamados de cristãos os que seguem o Cristianismo, e de judeus, o Judaísmo.

O termo "Islã ou Islam"[340], embora em árabe signifique "rendição" ou "submissão" à vontade de *Allah*, para os muçulmanos, ele apresenta ainda toda uma intensa significação espiritual, pois é por meio de *Allah* (o Senhor dos Mundos, o Misericordioso[341]) que o indivíduo obterá a paz – *salam*- tanto nessa vida quanto na que virá. Como a vontade de *Allah* é única e a Ele somente deve louvar e adorar, o Islã não é considerado uma "nova" religião, mas a continuação dos ensinamentos e da verdade revelada a todos os profetas, incluindo Abraão, Moisés e Jesus até o último profeta *Muhammad* (Maomé)[342].

O profeta Muhammad tem um papel de destaque no Islã tanto por ser o último profeta enviado por *Allah* (Deus) para a humanidade, como por ser responsável por interpretar e repassar todos os ensinamentos do Islã, no Alcorão. O Alcorão é a revelação final da vontade para toda a humanidade, e não apenas para uma tribo ou um povo específico. Além da crença monoteísta em *Allah*, mostra e orienta a organização de suas vidas fundamentadas na orientação de *Allah*, bem como direitos e deveres, permissões e proibições. Assim, o Alcorão está para os muçulmanos, assim como as Constituições dos países estaria para sociedade ocidental.

**AS DIFERENTES PERSPECTIVAS E CONTRASTES ENTRE AS NAÇÕES**

Ao pesquisar as causas de um conflito ou da restrição de um direito, como o da igualdade, liberdade religiosa ou de expressão, procura-se sempre explicações culturais, religiosas, quando, na maioria dos casos, a fonte dos problemas tem fundamentos históricos e políticos. O que se percebe é que tais justificativas não são práticas recentes. Discursos civilizatórios, de proteção e de libertação são os mais usados como desculpas para guerras ou invasões. Foi esse tipo de discurso que Laura Bush utilizou para legitimar a invasão do Afeganistão, como se as mulheres muçulmanas, pela sua condição de islâmicas, precisavam ser salvas, estando os americanos dispostos a fazer isso. Transcrevo parte dele *in verbis*[343]:

[340]FORTALEZA DO ISLAM. **O que é o Alcorão?.**Disponível em: <http://www.fortalezadoislam.org/>. Acesso em: 28 mai. 2016.

[341] CENTRO ISLÂMICO BRASILEIRO. **Alcorão.** Tradução por Dr. HelmiNasr. Disponível em: <http://www.centroislamico.com.br/infusions/pro_download_panel/download.php?did=33>. Acesso em: 28 mai. 2016, p. 15.

[342]FORTALEZA DO ISLAM. **Quais são os ensinamentos do Islam?.** Disponível em: <http://www.fortalezadoislam.org/>. Acesso em: 28 mai. 2016.

[343]BUSH, Laura. (2001). **The Taliban's War Against Women.**Radio Address to the Nation.Texas, 17 novembro 2001. Disponível em: <http://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/rm/2001/6206.htm>. Acesso em: 25 jul. 2016.

> Devido às recentes vitórias militares em grande parte do Afeganistão, agora as mulheres não são mais prisioneiras em suas casas. Elas podem ouvir música e ensinar suas filhas sem medo de serem punidas. No entanto, os terroristas que ajudaram a governar esse país ainda conspiram e planejam em muitos países. Contudo, eles devem ser imobilizados. A luta contra o terrorismo é também uma luta pelos direitos e dignidade das mulheres (tradução minha).

Partindo dessa ideia, notam-se as distintas perspectivas entre a sociedade muçulmana ea ocidental, assim como o impacto no acesso aos direitos básicos, as quais podem ser vislumbrados em alguns conteúdos divulgados pela mídia, como se percebe abaixo as matérias do Reuters, Le Monde Diplomatique e outros meios de comunicação:

1) Reuters[344]:

> a) As afegãs comemoraram hoje o primeiro Dia Internacional da Mulher desde que o regime Taleban começou a comandar o Afeganistão, em setembro de 1996. Embora as principais funcionárias do governo estivessem sem a burca, nas ruas o manto característico que cobre as mulheres dos pés à cabeça prevaleceu.
> Em meio à celebração das novas liberdades presenciada até pela comissária para os Direitos Humanos, Mary Robinson, **mesmo as afegãs mais liberais presentes pediram que os avanços seguissem os ensinamentos islâmicos e não os modelos ocidentais.**
> […]. **Sob o governo do Taleban, as mulheres não podiam estudar nem trabalhar e ficavam confinadas em suas casas.** (grifo nosso)
> b) O presidente da Rússia, Vladimir Putin, afirmou hoje ser favorável a uma decisão da mais alta corte da região russa da Tartária de recusar às mulheres muçulmanas o direito de cobrirem o cabelo em fotos usadas em passaportes.
> […]. **O islamismo proíbe que as mulheres mostrem o cabelo para homens que não pertençam à sua família.**
> Segundo o presidente, **uma mulher fotografada com a cabeça coberta poderia ter dificuldades para passar pelas fronteiras do país, que têm um complexo sistema de verificação de passaporte.**
> **"Hoje, uma mulher usa o véu. Amanhã, ela podr tirar o véu e querer viajar para o exterior, e ninguém irá deixá-la. Isso criará problemas."** (grifo nosso)
> c) O Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas emitiu uma declaração condenando os **"bárbaros ataques terroristas e covardes"** envolvendo criminosos usando armas e bombas em vários locais, incluindo o estádio nacional de esportes e uma grande casa de shows.
> **Divididos em muitas questões, incluindo a guerra na Síria que tem alimentado a violência islâmica**, os Estados Unidos e a Rússia expressaram seu apoio em mensagens ao presidente francês, François Hollande.
> […]
> **"Aqueles que pensam que podem aterrorizar o povo da França ou os valores que representa estão errados"**, disse Obama. (grifo nosso)
> d) […]. **Centenas de muçulmanos incendiaram as casas de cristãos no Egito e ainda despiram uma mulher cristã de 70 anos devido aos rumores de que o filho teria um**

[344] REUTERS. (2002).**Afegãs comemoram Dia da Mulher sem deixar a burca.**Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u12936.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2016; ; REUTERS. (2002). **Muçulmanas devem tirar véu para foto de passaporte, diz Putin.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u20628.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2016;REUTERS. (2015) **Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris.** Disponível em: <http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=0>. Acesso em: 17 mai. 2016; REUTERS. (2016). **Centenas de muçulmanos atacam cristãos e despem mulher.** Disponível em: <http://www.dn.pt/mundo/interior/centenas-de-muculmanos-atacam-cristaos-e-despem-mulher-5195541.html>. Acesso em: 31 jul. 2016.

> **envolvimento romântico com uma muçulmana,** segundo avançaram à Reuters fontes da Igreja local e várias testemunhas. (grifo nosso)

2) Le Monde Diplomatique[345]:

> a) […]. Herdei esses preconceitos e essas teorias. Desde a infância, escuto que as mulheres – da família, do bairro, do mundo inteiro – são impotentes, indefesas, condenadas pela natureza a permanecerem fracas.
>
> […]. Como mulher árabe, já passei por diferentes fases. **Fui transformada por certas influências e contribuí em parte para evoluções da nossa sociedade.** Mesmo as famílias árabes mais conservadoras agora enviam suas filhas à escola. Quando formadas, tornam-se professoras, médicas, engenheiras, farmacêuticas, escritoras, jornalistas, músicas ou artistas. Hoje, muitas parecem indispensáveis, mais fortes, mais criativas e mais importantes que os homens.
>
> **Contudo, os meios de comunicação ocidentais nos representam como criaturas horríveis, envelopadas em xadores, escondidas sob máscaras de couro, como cativas de um harém dissimulado atrás dos véus.** Pergunto-me por que eles nos veem dessa forma, fixadas em uma realidade unívoca e imutável. Eles realmente acreditam que somos criaturas diferentes do resto do gênero feminino, incapazes de mudar? (grifo nosso)

3) Outros meios de comunicação[346]:

> a) BBC (2011): **A lei que veta o uso de véus em espaços públicos foi implementada em abril, e, desde então, a polícia francesa emitiu diversas multas para islâmicas que estivessem com a face coberta.** Mas os casos desta quinta foram os primeiros punidos judicialmente.
>
> A decisão pode ter implicação em outros países europeus que já impuseram ou discutem a imposição de vetos semelhantes, apesar de críticas de que a lei fere liberdades constitucionais.
>
> **Em contrapartida, grupos muçulmanos alegam que, por conta da lei, mulheres com véus têm sido agredidas no país.** (grifo nosso)
>
> b) O Povo (2015): **As consequências dos atentados terroristas são sentidas pelos próprios muçulmanos. Confundidos com terroristas, eles sofrem hostilidades.** Através de ações beneficentes e palestras, eles buscam explicar que sua religião é contra a violência.
>
> Especialistas opinam sobre a situação social e política dessa parcela da população que já chega a 1,6 bilhão de pessoas no mundo. (grifo nosso)
>
> c) Globo (G1) (2015): A estudante do último ano de direito Charlyane Silva de Souza, de 29 anos, f**oi interrompida duas vezes por fiscais de prova** enquanto fazia o XVI Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB ), no domingo (15), em São Paulo, **por estar vestindo o hijab, véu muçulmano que esconde os cabelos, orelhas e pescoço das mulheres.**
>
> […]. Após o início do exame, uma outra fiscal foi até a sua mesa e pediu que a acompanhasse até outra sala. **"Ela me perguntou se eu era muçulmana e se eu tinha como comprovar a minha religião, porque qualquer um poderia se fantasiar de**

---

[345] LE MONDE DIPLOMATIQUE. (2015). **A armadilha das imagens ocidentais que representam as mulheres árabes.**Recuperado em 31 julho, 2016, de http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1927.

[346]BBC BRASIL. (2011). **Justiça da França pune primeiras muçulmanas por uso de véu.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/09/110922_veu_multas_franca_pai.shtml>. Acesso: 17 mai. 2016;O POVO (2015). **Realidade dos muçulmanos no Ceará após os ataques terroristas.** Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/videos/2015/11/21/internavideos,3537432/realidade-dos-muculmanos-no-ceara-apos-os-atques-terroristas.shtml>. Acesso em: 17 mai. 2016; GLOBO (G1). (2015). **Estudante muçulmana é interrompida durante o exame da OAB por usar véu.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/oab/noticia/2015/03/estudante-muculmana-e-interrompida-durante-o-exame-da-oab-por-usar-veu.html> . Acesso em:27 jun. 2016; TRIBUNA DO DIREITO. (2016). **Candidata muçulmana teve garantido direito ao uso de véu islâmico em concurso público.** Disponível em: <http://www.tribunadodireito.com.br/noticias-detalhes.php?codNoticia=17557&q=Candidata+mul%E7umana+teve+garantido+direito+ao+uso+de+v%E9u+isl%E2mico+em+concurso+p%FAblico >. Acesso em: 17mai. 2016.

> **muçulmana”**, afirma a candidata.
>
> […]. De acordo com o edital do Exame da OAB, os candidatos que usassem acessórios de chapelaria, "tais como chapéu, boné, gorro etc. durante a prova seriam eliminados do exame". Não há menção específica ao uso de véu muçulmano. “Se eles querem que o candidato de uma religião tenha atendimento diferente tem que estar claro”, destaca a estudante, que voltou para sua sala de prova.
>
> d) Tribuna do Direito (2016): Após solicitação de ajuda à Defensoria Pública da União (DPU) em Brasília por parte de uma muçulmana para utilização de véu islâmico no concurso público do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), a DPU conseguiu deferimento da ação individual e da ação civil pública (ACP) ajuizadas para que **o direito ao uso do véu fosse garantido a todos os muçulmanos candidatos àquela prova.**
>
> **No edital elaborado pelo INSS, era expressamente proibida a utilização de acessórios de chapelaria, tais como chapéu, boné, gorro etc. A candidata solicitou previamente autorização para o uso do véu** ao Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), organizador do certame, mas **teve a solicitação negada, sem justificativa fundamentada.** Em função da negativa, ela procurou ajuda da DPU e foi atendida pelo defensor público federal Alexandre Mendes Lima de Oliveira.
>
> […]. Perante a Justiça Federal, o defensor argumentou que **“a liberdade de crença não pode ser separada da respectiva liberdade de se comportar conforme a crença, até porque raciocinar em contrário implicaria em tornar a liberdade de crença uma garantia totalmente vazia. A liberdade de crença – e de comportar-se conforme a própria crença – é totalmente admitida pelo Estado, desde que o dado comportamento não consubstancie afronta a direito alheio ou em prejuízo para o interesse público.”** (grifo nosso)

Percebem-se pelos trechos citados as diferentes perspectivas vislumbradas pela mídia com relação à mulher muçulmana e à sociedade muçulmana no seu aspecto geral, bem como o impacto dos diferentes entendimentos na consecução dos direitos por esse grupo.

É nesse sentido que situações vivenciadas como na França, um Estado Laico, ao tomar uma decisão política de não permitir o uso de véu em espaço público – limitando o acesso à educação -, tem uma consequência, um significado muito mais que religioso nas comunidades islâmicas. O véu representa a individualidade, a liberdade, os costumes, a religião, a moralidade, ou seja, uma série de fatores que não podem ser decididos simplesmente por atos governamentais.

Assim, verifica-se o contraste entre o mundo ocidental e o mundo islâmico, bem como os valores distintos das suas sociedades. As diferenças culturais com seus particulares modos de enxergar o outro e viver no Mundo para as sociedades em geral, enseja discriminações gritantes entre as próprias nações.

## CONCLUSÃO

Nota-se cada vez mais necessidade de se discutir assuntos relacionados ao gênero, desigualdades, minorias, a maneira como tais temáticas são abordadas nas distintas sociedades, a partir de uma visão crítica, ampla e multicultural da realidade, pois em caso contrário, o que pode ocorrer é a reprodução de discursos e politicas de grupos hegemônicos, excluindo qualquer chance

do indivíduo de acessar um direito básico fundamental, seja o da igualdade, ou mesmo o da liberdade religiosa ou de expressão.

Dessa maneira, pela análise das obras e conteúdos midiáticos, percebe-se o Alcorão não apenas como símbolo religioso, indo além de suas fronteiras islâmicas, mas como expressão de um contexto cultural, social, econômico e político, sujeitos a diversas interpretações, usos e funções sociais, como um gênero do discurso que põem em jogo o cenário dos quais emanam e estão inseridos.

Dessa maneira, se apenas aplicarmos os direitos humanos *in casu*, sem considerar os diferentes fatores (sociais, religiosos, culturais, etc.) que influenciariam e acarretariam outras consequências, podendo estas inclusive ser mais prejudiciais para as partes envolvidas, incorreria numa visão hermética dos direitos e das sociedades.

Nota-se ainda a necessidade de uma visão crítica, ampla e multicultural da realidade, pois caso não ocorra, só ocorrerão a reprodução de discursos e políticas de grupos hegemônicos, excluindo qualquer chance do indivíduo de acessar um direito básico fundamental, que é o da igualdade, da liberdade religiosa e de expressão.

**REFERÊNCIAS**

BBC BRASIL. (2011). **Justiça da França pune primeiras muçulmanas por uso de véu.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/09/110922_veu_multas_franca_pai.shtml>. Acesso em: 17 mai. 2016.

BUSH, Laura. (2001). **The Taliban's War Against Women.**Radio Address to the Nation.Texas, 17 novembro 2001. Disponível em: <http://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/rm/2001/6206.htm>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das Almas:** o imaginário da república do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CENTRO ISLÂMICO BRASILEIRO. **Alcorão.** Tradução por Dr. HelmiNasr. Disponível em: <http://www.centroislamico.com.br/infusions/pro_download_panel/download.php?did=33>. Acesso em: 28 mai. 2016.

FORTALEZA DO ISLAM. **Quais são os ensinamentos do Islam?.**Disponível em: <http://www.fortalezadoislam.org/>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. **O que é o Alcorão?.**Disponível em: <http://www.fortalezadoislam.org/>. Acesso em: 28 mai. 2016.

GLOBO (G1). (2015). **Estudante muçulmana é interrompida durante o exame da OAB por usar véu.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/oab/noticia/2015/03/estudante-muculmana-e-interrompida-durante-o-exame-da-oab-por-usar-veu.html>. Acesso em 31 jul. 2016

HILL, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII.** Tradução por Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HUNTINGTON, Samuel P. **Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. (2015).**A armadilha das imagens ocidentais que representam as mulheres árabes.**Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1927>. Acesso em 31 jul. 2016.

O POVO. (2015). **Realidade dos muçulmanos no Ceará após os ataques terroristas.** Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/videos/2015/11/21/internavideos,3537432/realidade-dos-muculmanos-no-ceara-apos-os-atques-terroristas.shtml>. Acesso em: 17 mai. 2016.

REUTERS. (2002). **Afegãs comemoram Dia da Mulher sem deixar a burca.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u12936.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. (2002). **Muçulmanas devem tirar véu para foto de passaporte, diz Putin.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u20628.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. (2015) **Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris.** Disponível em: <http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=0>. Acesso em: 17 mai. 2016;

_____. (2016). **Centenas de muçulmanos atacam cristãos e despem mulher.** Disponível em: <http://www.dn.pt/mundo/interior/centenas-de-muculmanos-atacam-cristaos-e-despem-mulher-5195541.html>. Acesso em: 31 jul. 2016.

SEN, Amartya, KLIKSBERRG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar:** a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo Globalizado. Tradução por Bernardo Ajzemberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRIBUNA DO DIREITO. **Candidata muçulmana teve garantido direito ao uso de véu islâmico em concurso público.** Disponível em: <http://www.tribunadodireito.com.br/noticias-detalhes.php?codNoticia=17557&q=Candidata+mul%E7umana+teve+garantido+direito+ao+uso+de+v%E9u+isl%E2mico+em+concurso+p%FAblico >. Acesso em: 17mai. 2016.

# VIOLÊNCIA, HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO

Antoniel dos Santos Gomes Filho[347]

**RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo discutir como a violência e homofobia são questões que estão na estrutura da sociedade brasileira, e como estas questões adentram aos espaços escolares marcados assim como a sociedade, pela heteronormatividade. No que tange os itinerários metodológicos, esse estudo caracteriza-se como qualitativo, uma vez que, utilizou-se de uma revisão bibliográfica juntamente com incursões autobiográficas para delinear as argumentações apresentadas. Considera-se que o espaço escolar é atravessado pela heteronormatividade, sendo assim um espaço onde se aprende as pedagogias da sexualidade, ou seja, construções históricas e sociais do que é ser homem ou mulher. Tais construções proporcionam violências e homofobia contra aqueles sujeitos que fogem as hétero-normas.

**PALAVRAS-CHAVE:**Violência. Crime. Homofobia. Educação. Escola.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo surge como um dos desdobramentos da investigação intitulada: *Travestis, Educação e Religiosidade Popular: um estudo comparado entre Juazeiro do Norte e Canindé no Estado do Ceará, Brasil*[348]; desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC, na linha de História da Educação Comparada-LHEC, sendoorientado pelo Prof. Dr. GisafranNazareno Mota Jucá.

Noutros estudos já publicados[349]iniciei discursões sobre as relações de sexo, gênero e sexualidade no âmbito escolar, uma vez que, a instituição escolar pode ser considerada como um espaço de (re)produção das normas e regulações sociais construídas para os corpos, os comportamentos e os desejos, sendo estas nortadas pelos padrões heteronormativos. Percebemos que:

[347]Mestrando em Educação Brasileira, vinculado à Linha de História da Educação Comparada, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (LHEC/UFC). Professor pesquisador do Núcleo de Estudos Comparados em Corporeidades, Alteridade, Ansestralidade, Gênero e Gerações (NECA-GE – UFCA/UNILEÃO/URCA/FJN) e do Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violêncial (LIEV – UNILEÃO). E-mail: antoniel.historiacomparada@gmail.com

[348] Investigação financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2015-2017).

[349] Gomes Filho, Medeiros e Jucá (2015); Gomes Filho e Jucá (2016) e Gomes Filho et al. (2015).

> Quando a sexualidade é aborda na escola, geralmente, há um enfoque nas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e nos meio contraceptivos, como se não existissem outras categorias mais urgentes a serem discutidas, como os estereótipos de gênero, o machismo e a homofobia. A questão do prazer e da violência não é abordada [...] (GOMES FILHO et al. 2015, p. 4).

Tal passagem nos aponta para uma problemática que diz respeito às formas como são discutidas as questões de gênero e sexualidade na escola. Em geral os diálogos com os discentes que envolvem temas como práticas sexuais e sexualidade são inseridas no campo da biologia, direcionando assim o assunto para questões que envolvem as patologias relacionadas com o sexo, as formas de contracepção, etc. Tais questões são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma experiência e vivência sexual consciente e segura no âmbito da saúde, no que diz respeito ao esclarecimento sobre as formas de contaminação de DSTs, etc. Mas, para além dessa questão, o gênero e asexualidadeagregam outras instâncias da vida, se alargam, e se entrelaçam no campo social, cultural, econômico e político. São nessas instâncias que problemas como a violência e a homofobia se instauram, tanto de modo individual como coletivo, sendo essas inter-relações muitas vezes silenciadas no espaço escolar.

A violência e a homofobia também estão no espaço escolar. Como foi possível perceber através de uma revisão de literatura (GOMES FILHO; JUCÁ, 2015) as travestis têm grandes dificuldades de permanecer nos espaços escolares por conta de uma série de violências simbólicas sofridas na escola, assim como em outros espaços sociais, que em muitos casos culminam em violências físicas[350]. Numa perspectiva mais abrangente Junqueira (2009, p. 17) afirma que: "Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT [Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais].". Nesse sentido, percebe-se que a violência e a homofobia pode em algum momento permear as vivências e experiências educacionais dos/as LGBTs. Para além dos espaços educacionais a homofobia está presente no social, nas ruas das cidades e do campo, nas repartições públicas, nas empresas privadas, etc. É fato que além de violências simbólicas e econômicas a homofobia também se materializa em crimes contra LGBTs no Brasil, crimes que envolvem um requinte de crueldade muito alto[351].

Diante das questões apresentadas esse estudo tem como objetivo discutir como a violência e homofobia são questões que estão na estrutura da sociedade brasileira, e como estas questões

[350] Para maiores informações sobre violência homofóbica no Brasil ver: Relatório de Violência Homofóbica no Brasil (2011, 2012, 2013), produzido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

[351] Sobre crimes contra sujeitos LGBTs ver o site, Quem a homofobia matou hoje? <https://homofobiamata.wordpress.com/>, organizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) que cataloga notícias sobre crimes homofóbicos no Brasil.

adentram aos espaços escolares, marcados fortemente por hétero-normas. No que tange os itinerários metodológicos, esse estudo classifica-se como qualitativo, tendo como base uma revisão de literatura. Destaque para teóricos como Ratton (2014) e Escobar (2001), nas discursões sobre violência e teorias do crime; Borrillo (2010) e Colling e Nogueira (2015) nas discursões sobre homofobia e Junqueira (2009) e Louro (2000) nas discursões sobre educação e suas interfaces com os temas apresentados.

O estudo está organizado em três seções além dessa introdução e considerações finais, a saber: 1 – Violência e Crime, onde é apresentada ao leitor uma breve discursão sobre algumas teorias do crime, sendo o crime compreendido como uma questão integrante da estrutura social; 2 – Homofobia, onde é apresentado suscintamente algumas definições, juntamente com alguns dados estatísticos sobre os crimes contra LGBTs no Brasil; e 3–Homofobia na escola, onde através de uma imersão autobiográfica (JOSSO, 2014), juntamente com a literatura delineio algumas questões sobre a interação homofobia-escola, e suas formas de ensino-aprendizado nesse espaço social.

## 1 - VIOLÊNCIA E CRIME

A violência e suas diversas faces tem sido uma das maiores preocupações da sociedade contemporânea. De acordo com Escobar (2001) o crime constitui uma das formas de violências, sendo este um fenômeno inerente das sociedades. Diversas são as causas e motivações para o crime. Nesse sentido, diversas são as teorias que se propõem explicar esse fenômeno social, tais como: a Teoria da Subcultura Delinquente; a Teoria da Ecologia do Crime e a Teoria do Rótulo, no qual apresento aqui suscintamente o olhar destas sobre o fenômeno social violência-crime.

Na teoria da Subcultura Cultura Delinquente o crime está correlacionado a formação de uma subcultura que forma-se num determinado grupo social. Em geral esses grupos congregam jovens de classes econômicas menos desfavorecidas. Uma vez que, esses sujeitos estão inseridos numa sociedade onde ideais como: inserção no mercado de trabalho, educação de nível superior, aquisição de bens materiais, etc. e não têm as mesmas condições sociais para angariar tais ideais, criam subculturas delinquentes para conseguir o status e tais ideais difundidos socialmente (Id.).

Na teoria da Ecologia do Crime os pontos observados para tecer explicações sobre as motivações para o crime são correlacionados as questões geográficas. Assim o “ponto fundamental desta teoria relaciona-se ao seguinte argumento: as características sociais e ambientais de áreas urbanas centrais de baixa renda favorecem ou produzem altas taxas de criminalidade.” (RATTON,

2014, p. 593). Soma-se a tais questões a ausência dos controles sociais por parte do Estado, assim como o papel-modelo do criminoso que naquelas localidades adquire um status.

A Teoria do Rótulo postula que determinados comportamentos são considerados desviantes, e aqueles sujeitos/as que apresentam tais comportamentos são rotulados como criminosos. Ratton (2014) destaca que um comportamento desviante primário pode levar a um desvio secundário, assim, um sujeito pode ficar estigmatizado socialmente e continuar a cometer novos crimes. Mas vale ressaltar que nem todos aqueles que cometem crimes são rotulados, em geral, os rótulos estigmatizastes em geral atingem jovens das classes sociais economicamente menos favorecidas.

Pode-se perceber que a violência e o crime estão correlacionados a diversas questões sociais. Destaque para os fatores econômicos e culturais que as teorias suscitam em suas explicações sobre a violência e o crime na sociedade. Ratton nos lembra de que as relações de pobreza e desigualdade social não podem ser tratadas de forma homogênea, assim:

> A compreensão sociológica das complexas relações entre variáveis socioeconômicas e crime deve levar em conta que, no nível dos fatores de natureza socioeconômica, há mecanismos atuando em diferentes direções e que as variáveis estruturais podem ser tanto propulsoras quanto redutoras da criminalidade (RATTON, 2014, p. 602).

Os fatores socioeconômicos devem ser levados em consideração quando se busca compreender o crime, mas não se devem aderir tais fatorescomo determinante, logo,os sujeitos/as que moram em localidades onde a pobreza e a desigualdade social atravessam suas experiências e vivencias não possuem uma tendência “inata”para comportamentos criminosos e violentos. Outra questão que devemos nos ater enquanto pesquisadores sociais estão ligados aos cenários sociais que envolvem os diversos tipos de violência que devem ser levados em consideração quando se busca analisar o fenômeno violência-crime na sociedade.

Dito isto e observando os espaços sociais, assim como as construções históricas do nordeste brasileiro, ao buscarmosvisualizar,em especifico, os crimes ocorridos com pessoas LGBTs, observamos que valores sociais inerentes à construção social do território nordestino, tais como, a hipermasculinidade e hipervirilidade masculina, que de modo “imaginário” aloca o homem como ser responsável pela manutenção econômica da família, e que deve manter seu status sem qualquer sombra que ameace sua masculinidade, podem ser um itinerário para analisar os crimes contra pessoas LGBTs, já que tais sujeitos/as ao saírem dos padrões sociais constituídos para homens e mulheres (biologicamente falando) estão “afrontando” e (des/re)construindo esse imaginário social. Tais crimes denominados como crimes homofóbicos tem sido alvo de diversas investigações, nesse sentido delineamos a seguir uma breve discursão sobre o assunto, homofobia.

## 2 - HOMOFOBIA

Para além dessas explicações teóricas que buscam entender como o fenômeno social violência-crime acontece, voltamos nossos olhares para uma forma especifica de violência, que pode ou não culminar em violências físicas, ou seja, o assassinato de pessoas LGBTs, ou até mesmo outros tipos de violência simbólica ou psicológica, entre outras.

A homofobia é um tipo de violência que atinge os/as sujeitos/as que fogem as normas e regulações sociais construídas para o sexo. Para Borrillo:

> A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma especifica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e dessa postura, extrai consequências políticas (BORRILLO, 2010, p. 34).

Para Colling e Nogueira (2015, p. 175) o termo homofobia, em geral, é utilizado "para descrever qualquer atitude e/ou comportamento de repulsa, medo ou preconceito contra os homossexuais.". A violência homofóbica atinge tanto os sujeitos/as e populações LGBTs, como também os heterossexuais. Um exemplo foi o espancamento sofrido por pai e filho no município de São João da Boa Vista-SP, onde um grupo atacou os dois por acharem que eles eram um casal homossexual[352]. Mas, a homofobia continua atingindo os LGBTs no Brasil de modo preocupante e assustador, segundo Mott:

> Hoje no Brasil, a cada 27 horas um gay, travesti, transexual ou lésbica é brutalmente assassinado, vítima da homofobia – ódio à homossexualidade. Nosso pais é campeão mundial nestes crimes: nas últimas três décadas, 4.648 homicídios foram documentados. Metade dos assassinatos registrados ao redor do mundo ocorre em nosso pais. Matam-se muitíssimo mais LGBTs no Brasil do que nos 78 países onde ser gay ainda é crime (MOTT, 2015).

A apresentação desses números traduz a realidade que envolve a violência física que culmina na morte de LGBTs, mas como lembra Colling e Nogueira (2015) para além das agressões físicas (que podem ou não culminar na morte) há violências verbais, psicológicas e simbólicas. A homofobia está inserida tanto no campo do social, como no campo do individual, estando sempre esses campos sempre em interação.Borrillo (2010) vai subdividir o conceito de homofobia em:

(01) Homofobia Irracional – que está ligada a um sentimento de medo, aversão e repulsa aos LGBTs, sendo está mais aproximada ao tipo fóbico, que tem suas origens nos conflitos individuais.

[352] Para maiores informações sobre o crime ver matéria em:
< http://www.cartacapital.com.br/sociedade/pai-e-filho-sao-espancados-apos-se-abracarem>;
<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/07/19/confundidos-com-casal-gay-pai-e-filho-sao-agredidos-no-interior-de-sp-homem-perdeu-parte-da-orelha.htm>;
<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/pai-abraca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html>.

(02) Homofobia Cognitiva – que é ligada aos aspectos sociais que buscam legitimar a dicotomia homo/hetero na sociedade, sendo que há uma supressão de direitos para com os sujeitos/as LGBTs e ninguém fica indignado com tal situação.

(03) Homofobia Geral –queabrange as hostilidades contra os/as sujeitos/as que se contrapões aos comportamentos e papéis sociossexuais pré-estabelecidos. Nesse sentido temos aqui uma aversão à introdução/corporificação de comportamentos ou dos símbolos do sexo oposto.

(04) Homofobia Especifica – que acontece quando há um direcionamento dessas hostilidades para um determinado sujeito LGBT.

Como pode ser percebido, quando buscamos discutir e pensar o conceito de homofobia nos deparamos com uma série de possibilidades para analisar o termo, principalmente no que tange as questões de ordem prática. As práticas homofóbicas estão instauradas na sociedade brasileira, assim podemos pensar em uma homofobia institucionalizada, nas repartições públicas, nos hospitais, nas universidades, nas escolas, etc., Sobre as práticas homofóbicas institucionalizadas podemos dizer que estás por vezes não ocorrem "escancaradamente", mas sim, de modo maquiado e sutil. Nesse sentido, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homofobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

## 3 - HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao discutirmos sobre sexo, sexualidade e gênero na escola estamos a falar/pensar sobre as *pedagogias da sexualidade* (LOURO, 2000), ou seja, das formas como se aprende e se ensina a sexualidade nesse espaço de sociabilidade.

Entendo que há um ensino-aprendizado sobre tais questões dentro dos muros da escola, tal afirmativa surge tanto de um olhar sobre a literatura existente, como também pelas minhas experiências e vivências nesse espaço. Uma breve incursão autobiográfica nesse momento faz-se necessário.

> *Durante a 2ª série do ensino básico, lembro vivamente, recém-chegado na "escolinha" aconteceu um evento que movimentou toda a escola e turmas, as professoras perguntaram quem queria participar das diversas atividades, entre elas a dança. Fiquei muito feliz, afinal, dançar era algo que me fazia ficar bem (sem contar que eu arrasava), sendo assim, disse que iria dançar. O CD escolhido foi do Grupo de Axé É o Tchan (na selva). Apresentação feita, pátio da escola lotado, e eu dançando, como diziam, "mais que as meninas" (lógico). Após esse dia fiquei conhecido como o Viadinho da escola, não sabia o que era ser viado, mas pelo que percebia era algo ruim, pois alguns meninos mais velhos se dirigiam até a mim com um ar de fúria,*

> *tinha muito medo, pois pensava que eu iria ser agredido. Lembro-me das professoras, que presenciavam essas cenas, mas, faziam a Kátia (cega), nunca havia uma repreensão sobre aquelas atitudes. O pior era os horários de entrada e saída da escola, tinha muito medo que minha mãe presenciasse tais cenas, e quando por algum motivo ela aparecia de supetão! Pronto, a angustia e o medo tomavam de conta daquele corpo magrelo.*

Essa breve memória pode nos ajudar (e me ajudar) a entrelaçar os conhecimentos científicos produzidos sobre Homofobia na Escola, e minhas leituras sociais sobre o tema, uma vez que, a tal leitura de mundo parte da interação do eu com o mundo, através dos processos de subjetivação, que foram, são e continuaram sendo construídas em processos históricos e sociais, sempre imprevisíveis e afixos.

O enunciado *Viado/Viadinho* que tantas vezes escutei em minha trajetória escolar, e ainda continuo a escutar, anuncia que naquele corpo masculino há algo errado, algo estranho, que foge as (hetero)normas sociais. Então na escola a criança (que não chega nesse espaço como um "papel em branco") vai construir um "[...] "sistema interno de regras de gênero" a partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que está inserida. Através da linguagem escrita e falada e das imagens lingüísticas e não-lingüísticas com as quais interage, a criança aprende as expectativas para seu comportamento." (SOUZA, 2006, p. 172). Nesse sentido, eu fui aprendendo que: dançar mais que as meninas não algo "bonito" para um menino; que não gostar de jogar futebol e amar jogar queimada com as meninas era uma coisa errada, tanto que esse problema com o esporte se alongou até o ensino fundamental e médio; que ter a caligrafia mais bonita (babado) da sala não era coisa de menino, pois quem tem a letra bonita são as meninas. Assim, no âmbito da cultura escolar no qual fui inserido as representações para o que era adequado ao meu corpo, estavam socialmente correlacionadas ao masculino, e que era um problema, eu desejar e corporificar as representações do feminino em meus gostos e comportamentos.

A homofobia, a rejeição daqueles/as que não se comportam de acordo com seu sexo, é algo aprendido (nos olhares tortos, nos silenciamentos, nos xigamentos) desde cedo no âmbito escolar. Devemos lembrar que:

> Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do "outro" (considerado "estranho", "inferior", "pecador", "doente", "pervertido", "criminoso" ou "contagioso") todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente "normal" (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Estamos falando assim de um espaço que serve de aprendizagem para a heteronormatividade, que de acordo com Colling e Nogueira (2015, p. 182) pode ser compreendida

como a invisibilidade de erotização das homossexualidades, assim “dois homens podem aparecer como parceiros, mas esse vínculo não pode ser erotizado/sexualizado[logo, os homossexuais devem] organizar a sua vida conforme a heteronormatividade, os homossexuais devem fazer tudo que um heterossexual faz.”.

As passagens textuais nos possibilita pensar sobre as normas para os corpos masculinos e femininos, em relação ao sexo, a sexualidade e ao gênero, e como estes são norteados por uma heteronormatividade que atinge a vida de todos/as pessoas independente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Portanto, podemos pensar a homofobia presente no espaço escolar, como um meio estratégico para legitimar a heteronormatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visualizando as teorias para explicação do crime na sociedade podemos percebe-se que a violência/crime está correlacionada a diversos fatores sociais, destaque para os fatores econômicos, mas, mesmo as teorias de modo mais ou menos enfático valendo-se desse marcador social, ressaltar-se que as desigualdades sociais e a pobreza não são o fator determinante para o crime. Tal proposição nos leva a pensar os crimes motivados pela homofobia deve ser observado por um recorte de classe, uma vez que, a grande maioria dos crimes que resultaram em lesões corporais e assassinatos no Brasil, aconteceu com LGBTs das classes sociais menos desfavorecidas, mas também outros marcadores devem adentrar nessas observações.

Peço licença ao leitor para apresentar uma citação mais alongada, estando está contida nas considerações finais do Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (2012), desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania, onde reconhece que:

> [...] a homolesbo-transfobia [nesse estudo tratada como homofobia] é estrutural no Brasil, isto é, operam de forma a desumanizar as expressões de sexualidade divergentes da heterossexual, atingindo a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em todos os níveis e podendo ser encontrada nos mais diversos espaços, desde os institucionais até o nível familiar. Concluímos que muitas instituições e segmentos da sociedade brasileira desumanizam a população LGBT, ou seja, entendem essa população como pecadores, criminosos ou doentes que precisam ser “corrigidos” ou, até mesmo, exterminados para que não “contaminem” o restante da sociedade.
>
> Neste sentido, consideramos que a violência contra a população LGBT no Brasil ainda existe em níveis alarmantes, o que exige que os governos Federal, estaduais, Distrital e municipais desenvolvam políticas públicas eficazes e articuladas para o enfrentamento dessa violência. A diferença não pode ser justificativa para a violência, muito menos conceitos como “relações naturais” podem justificar a existências de grupos especializados em crimes de ódio contra a população LGBT (BRASIL, 2012, p. 93).

Esse reconhecimento por parte do Estado em relação à homofobia como uma questão estrutural na sociedade brasileira é um dos primeiros passos para pensarmos nas formas de

enfrentamento desse problema social. Ressaltei no texto 2 que as práticas homofóbicas estão instauradas no Brasil e como dito por Junqueira (2009) a escola brasileira tem seu aporte em valores, normas e crenças heteronormativas, onde se instaura uma pedagogia da sexualidade, que, como expressado por Louro (2000) vai ensinar aos meninos e meninas como estes devem se comportar a partir das construções sociais delineadas para seus sexos biológicos.

(Re)pensar os modos de fazer educação em uma sociedade cada mais plural e múltipla constitui-se num desafio para todos, Estado e Sociedade Civil. Colocar em pauta a discursão sobre a homofobia e suas diversas faces (BORRILLO, 2010) dentro dos muros da escola requer um remanejamento desse diálogo sobre o sexo, a sexualidade e o gênero. Remanejar esses temas para o campo da filosofia, sociologia e historia nas escolas é uma forma de enfrentamento estratégico, uma vez que, através desses campos do conhecimento pode-se entender que as múltiplas formas de expressão da sexualidade humana, não esta pautada numa naturalização do sexo.

Portanto, acredito que o espaço escolar pode tanto ser um espaço de reprodução das normas e regulações histórico e socialmente construído para os sexos, como também um espaço estratégico para a desconstrução dessas naturalizações. Esse processo de ensino-aprendizado de uma sexualidade múltipla com base no respeito à dignidade humana, pode ajudar a combater os altos índices de crimes contra LGBTs no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

*Para além dos livros e artigos, esse estudo emerge das experiências e trocas de conhecimentos com os outros. Os outros, que ora atuam como discente, ora como amigo/a, ora carrasco/a... É nessas diversas facetas do cotidiano que as ideias para os diversos textos e análises sociais vão surgindo, através do diálogo, do sorriso, dos olhares tortos e virados. Obrigado, Jarles Lopes, Allana Lacerda, Cícero Edinaldo e Jéssica Diniz por me proporcionarem um espetáculo de vida diariamente.*

## REFERÊNCIAS

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (2012).** Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 01 Maio 2016.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015.

ESCOBAR, A. S. Sociedade e violência. In: LEAL, C. B.; PIEDADE JÚNIOR, H. (Orgs.). **Violência e vitimização**: a face sombria do cotidiano. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

GOMES FILHO, A. S. et al. "MENINAS PARA UM LADO, MENINOS PARA O OUTRO": QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA. In: **Anais do XV Encontro de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Fortaleza-UNIFOR.** 2015.

GOMES FILHO, A. S.; JUCÁ, G. N. M. TRAVESTILIDADES: problematizações na pesquisa científica em educação e religiosidade. In: **Anais do IX Encontro Maranhense de História da Educação.** São Luis-MA: EDUFMA, 2016.
GOMES FILHO, A. S.; MEDEIROS, J. L.; JUCÁ, G. N. M. EDUCAÇÃO, CORPOS E TRAVESTILIDADES: PELOS (DES)CAMINHOS DA NORMA SOCIAL. In: SILVA, M. F.; ARAÚJO, O. H. (Orgs.). **A educação sob a ótica da transdisciplinaridade**. João Pessoa: Ideia, 2015.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MOTT, L. Ainda a barbárie. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, 2015.

RATTON, J. L. Pobreza desigualdade, estrutura social e crime. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (Orgs.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, E. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. In: **Cadernos Pagu**. n. 26. 2006. p. 169-199.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# FAMÍLIA E ESCOLA: (DES) ENLACES SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA

Cícero Edinaldo dos Santos[353]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[354]

**RESUMO**

Este artigo parte de um estudo bibliográfico e documental, propondo-se a compreender os (des) enlaces da educação católica. Centra-se numa perspectiva sócio-histórica. Apresenta inicialmente um percurso de algumas mudanças e permanências discursivas acerca da família. Em seguida, destaca as tentativas de aproximações entre a família e a escola, além de descrever alguns discursos presentes na Declaração *GravissimumEducationis* (1965) para assinalar as funções de tais instituições, bem como de seus participantes. Conclui que, após o Concílio Vaticano II, a Igreja Católica buscou assegurar a manutenção dos seus dogmas e para isso difundiu discursos a fim de legitimar a parceria entre família e escola, bem como as funções de pais e professores perante a educação das gerações vindouras.

**Palavras-Chave**: Família, Escola, Igreja Católica.

## 1. Apresentação

Podemos observar um crescente interesse em relação à família e escola, a fim de solucionar os problemas destas, criar políticas públicas e/ou repensar as funções de cada uma no seio da sociedade civil. Atualmente inúmeras teses e dissertações trabalham com estas categorias de análise.

As tecnologias de governamento dos corpos em escolas públicas, as parcerias e confrontos no desempenho escolar, as implicações na educação de crianças, jovens e adultos, são alguns dos assuntos privilegiados. Há também uma preocupação em demonstrar as novas configurações familiares, as demandas por direitos e suas articulações com o processo de inclusão social, profissional e de saúde.

Conforme a revisão bibliográfica consultada[355], notamos que as pesquisas referentes à relação entre família e escola católica ainda são poucas. Embora tais categorias se apresentem diluídas, entre outras temáticas, nos estudos da História da Educação.

Buscando contribuir para estes estudos, este artigo visa compreender os (des) enlaces entre família e escola católica, numa perspectiva sócio-histórica da Educação. De caráter qualitativo, bibliográfico e documental, apresenta inicialmente um percurso de algumas mudanças e

[353]Doutorando em Educação (Bolsista CAPES). Universidade Federal do Ceará. Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. E-mail: ciceroedinaldo@live.com

[354] Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará. Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

[355] Consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Critérios: Publicações dos últimos cinco anos.

permanências discursivas acerca da família. Em seguida, destaca as tentativas de aproximações entre a família e a escola, além de descrever alguns discursos presentes na Declaração *GravissimumEducationis*, para assinalar as funções de tais instituições, bem como de seus participantes.

## 2. Família: Mudanças e Permanências discursivas

De certo modo, acreditamos que não é aconselhável pensar sobre *a* família, numa visão homogenia, pois esta instituição possui configuração impar, relacionada ao contexto histórico vigente. No entanto, utilizaremos essa expressão, no singular, como uma estratégia de pensamento crítico e uma tentativa de nos aproximar, simultaneamente, da referida instituição, sem desmerecer suas facetas e peculiaridades.

Partimos do pressuposto de que a família pode ser considerada uma instituição social, simbólica e real, participante da ontogênese de cada indivíduo. Do nascimento a morte, ela entrelaça, legitima e ordena os fatores biológicos e culturais. Ao ser gestado, nenhum dos seus integrantes escolhe fazer parte da mesma, bem como não escolhe o sexo, o idioma ou o país no qual nascerá. A família torna-se responsável por ensinar modos de ser e estar no mundo. Faz isso a partir das relações intergeracionais, onde comportamentos, valores e ideais são reiterados, inseridos na vida dos novos integrantes, por um processo de ensino-aprendizagem sutil e minucioso (COURT, 2005).

Estudos de comunidades primitivas demonstram que as redes de parentesco, as funções de homens e mulheres, os discursos sobre reprodução e unidades domésticas não são homogenias em todas as sociedades (MEAD, 1969,MALINOWSKI, 1976). Em contrapartida, também revelam que existem algumas regras básicas para a constituição daquilo que denominamos família, percebidas em distintas culturas de localizações geográficas múltiplas, a saber, a proibição do incesto (LÉVI-STRAUSS, 1982).

Essa característica também está na formação histórica da família-nuclear-burguesa, prenúncio da configuração denominada moderna, onde existe uma suposta crise de paradigmas. Mesmo acreditando na hipótese dessa crise, é notório que o sentimento de família, isto é, os laços de pertencimento, consolidado desde o século XVIII, permanece atuante (ARIÈS, 2006).

Embora discursos de distintos segmentos sociais reafirmem o declínio e a desestruturação da família, uma variedade de outros contra-argumentam, explicitando como as

alterações nos contextos históricos não conseguiram destruir o sentimento citado anteriormente (GOLDANI, 1993).

A partir do século XIX, o sentimento de família foi inculcado cada vez mais no lar burguês, passando a ter como característica a divisão de funções e papeis sexuais. Privilegiou-se a autoridade paterna e o amor parental pelos filhos. As mães assumiram a função de primeira socializadora da prole e, muitas vezes, tiveram que se submeter às vontades dos seus companheiros (AMARAL, 2001; LASCH, 1991).

Em face do desenvolvimento capitalista e a Revolução Industrial, na Europa, o cotidiano familiar alterou-se dependendo da classe social no qual os sujeitos estavam inseridos. As mães e esposas burguesas ainda eram consideradas o grande elo da família, com as funções descritas anteriormente. Enquanto as mães e esposas da classe operária começaram a ampliar suas funções, entre o lar e o trabalho, contribuindo para novas possibilidades da dinâmica cotidiana e financeira até então existente. Conseguiram, parcialmente, reconhecimento de sua atuação na sociedade, no sentido social, jurídico e no âmbito político-econômico (HOLANDA, MORATO, 2015, THERBORN, 2011).

O êxodo rural, a influência dos meios de comunicação, o crescimento urbano e a pílula anticoncepcional – legado das conquistas do movimento feminista – também contribuíram para novos tipos de configurações familiares. Nesse contexto histórico, a autoridade paterna diminuiu e o Estado atuou diretamente nas relações sociais básicas, contribuindo, com isso, para a degeneração da autoridade tradicional de outrora. No plano jurídico, houve uma delegação dos cuidados com as crianças e jovens para outras instituições, tais como a escola (HOLANDA, MORATO, 2015).

Nas últimas décadas do século XX, o enfraquecimento da configuração familiar, baseado no estável exercício da autoridade/domínio do homem adulto sobre os demais integrantes, isto é, a família patriarcal, diminuiu consideravelmente em algumas partes do mundo. Este enfraquecimento, denominado de crise do patriarcado, foi induzido pela interação entre capitalismo informatizado e movimentos sociais, tais como o feminismo e o movimento LGBT[356]. Manifestou-se na variedade de modos nos quais as pessoas escolhem conviver e criar os seus descendentes (CASTELLS, 2008, THERBORN, 2011).

Os modos de ser e estar, que regulamentavam as relações entre os sexos/gêneros, foram questionados, ainda que, em muitos espaços os valores, ideais e comportamentos, que não gozam

[356]Movimento LGBT: São movimentos plurais, internacionais, que possuem em comum a defesa dos direitos de sujeitos identificados por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

mais de legitimidade social absoluta, ainda sobrevivam. Atualmente, o sacrifício individual para a manutenção da família passa a ser cada vez mais subvertido.

Há maior número de saturação nos relacionamentos afetivo-sexuais. A independência econômica dos cônjuges e funções cotidianas sustenta um novo ordenamento das relações. Facilita a ruptura do vínculo familiar, quando a convivência não é mais fonte de felicidade e prazer. Com a possibilidade de desmembramento da família, as experiências sexuais tornam-se uma necessidade pessoal de aceitação dos desejos e não são, necessariamente, canalizadas para o interior da família ou para a manutenção da mesma nas gerações vindouras.

A possibilidade de não querer gerar descendentes ou gerar sem a participação da relação sexual, institucionalizada e normatizada pela heterossexualidade, abre horizontes novos à experimentação social, dissociando-se, dessa maneira, a reprodução da espécie das funções da família (THERBORN, 2011).

Os casais são cada vez mais vistos como duas diversidades biopsíquicas que se encontram, interagem, desejam-se e entram em conflitos. Repartem tarefas do lar, negociam espaços de lazer e agem numa suposta prestações de contas, até onde se é permitido. Muitas mulheres já não se sentem presas ao casamento como outrora, tampouco com as diretrizes familiares. Não se identificam como “rainhas do lar”, pois o lar já não aparenta ter a suposta “realeza” que tinha mil anos atrás. Elas estudam, trabalham, contribuem para os rendimentos domésticos e consumo diário. Conquistam certa autonomia, quando se veem livres das prioridades dos homens, sejam eles esposos ou pais. São mães solteiras, filhas aventureiras, mulheres do mundo e não apenas do lar.

Nesse direcionamento, desde o século XX, reduz-se a importância da família como institucionalização, assentada na dimensão jurídica dos vínculos biológicos, a partir da reprodução. No entanto, ainda prevalece à legitimação da família como instituição social expressiva de afetos e cuidados, relevante no processo de socialização humana e disciplinamento corporal (THERBORN, 2011).

Vista como agente de socialização, a família reitera padrões culturais, não apenas referente ao corpo, mas também inculca modos de pensar e de agir, que podem se transformar em hábitos supostamente naturais. Devido à sua enorme influência emocional, tende a afetar toda a experiência dos sujeitos desde tenra infância (LASCH, 1991).

Com o desenvolvimento corporal e psíquico dos seus novos integrantes, a família pode se tornar uma instituição de elevada realização do significado da existência humana, para estes, bem

como de uma violação da dignidade, das possibilidades de escolhas. Suas normatizações tendem a dar limites. Nas últimas décadas, as novas gerações divergem da geração dos progenitores e antepassados quanto às metas que merecem ser perseguidas, aos valores que devem ser respeitados e aos critérios para discernir o que vale ou o que deve ser descartado. Por essas e por outras razões, as novas gerações experimentam, muitas vezes, uma distância e uma estranheza com relação aos pais e à geração mais velha em geral (PETRINE, 2005).

A perda dos modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto e erro (PETRINE, 2005). Nestas tentativas há uma aproximação com outras instituições, tais como a escola.

## 3. Família e Escola: Aproximações

Desde sua constituição, a escola moderna – publica ou privada – (re) produz identidades para si e para os seus participantes. Apresenta-se como um espaço de sociabilidades e diferenciação.

> O simples acesso, a permanência ou a exclusão da escola, por exemplo, mesmo quando essa não produz os resultados esperados em termos de certificação e empregabilidade têm efeitos sobre a vida dos indivíduos e grupos dos quais eles fazem parte, uma vez que entrar ou não na escola, e o tempo de permanência nela, se constituem como distinções sociais e muitas delas estão inscritas no corpo: modos de sentar e conseguir manter-se sentado por longos períodos de tempo, modelação e tom de voz, ouvir e falar, o desenvolvimento de determinadas capacidades motoras, etc. (MEYER; SOARES, 2012, p. 43).

Nessa perspectiva, os seus participantes são normatizados para atingir modelos identitários semelhantes às imposições sociais definidas *a priore* pelos mais distintos propulsores de convencimento, tais como as formas pelas quais os corpos se reconhecem e a forma como são estimulados a se relacionar com os outros. Em muitos casos, no cotidiano, as binariedades masculino/feminino, heterossexual/ homossexual, normal/ anormal são legitimadas por uma suposta Natureza Humana, constantemente vigiada, prevenida de desvios (LOURO, 2008; MEYER, SOARES, 2012).

No Brasil, a relação família-escola data de finais do século XIX e início do século XX. Neste contexto histórico, o envolvimento das famílias com a educação dos filhos representava a adoção e a implementação de certas medidas que deveriam ser inculcadas, como as ideias do movimento escolanovista, higienista e católico, ou até mesmo nos preceitos de civilizar o Brasil por meio da educação escolar. A *priore*, o objetivo da relação era instruir e normatizar os padrões familiares para progresso e civilização do país, para isso era necessário disciplinar os corpos

infantis e juvenis, bem como regenerar as famílias brasileiras com novos saberes e práticas culturais (CAMPOS, 2011).

Os familiares começaram a se preocupar cada vez mais com os projetos de vida e escolhas afetivas e profissionais dos seus descendentes. Curioso notar que, em muitos casos, os responsáveis familiares passaram a dialogar com os gestores e professores, sem escutar as vontades e demandas dos filhos/alunos. Nos anos de 1970, as "reuniões com os pais e responsáveis" tornaram-se frequentes na escola. Esta, por sua vez, tentou orientá-los para uma educação que transgredisse os limites dos muros escolares e atuasse em todas as esferas sociais (SAYÃO, 2011). No entanto, a partir de uma análise inicial, é possível perceber que a parceria citada, propunha homogeneizar comportamentos, valores e ideais, enquanto equacionava o sujeito-filho ao sujeito-aluno.

Se por um lado, a parceria família-escola tornou-se viável para a formação dos seus integrantes, por outro lado a mesma pode ter sido uma catalisadora de possibilidades de devir dos seus filhos/alunos, fazendo-os acreditar em saberes reproduzidos em ambas as instituições, misturando suas experiências, sem conseguir discernir o que se é em cada espaço social.

Atualmente, busca-se descobrir o que as crianças e jovens pensam, fazem e esperam, a fim de extirpar os riscos de um "mau funcionamento desse bem privado", isto é, o patrimônio filial. Há uma a relação entre ambas que parece tender a uma "vigilância ostensiva e preventiva" (AQUINO, 2011). Na Educação Católica, este tipo de vigilância foi historicamente construído e teve como um dos seus principais propulsores o Concílio Vaticano II.

## 4. A Escola Católica Pós Concílio Vaticano II: Discursos da Declaração *GravissimumEducationis*

O Concílio Vaticano II é considerado um dos fatos históricos mais marcantes do século XX, por direcionar os rumos para educar e conviver na cultura global. Foi convocado pelo Papa João XXIII em 1962 e se estendeu até 1965. No período de encerramento, o referido religioso já havia falecido e o novo Sumo Pontífice era o Papa Paulo VI.

O seu surgimento se deu diante de mudanças sociais, culturais, religiosas e políticas que abalavam os dogmas da Igreja Católica, desde finais do século XIX e ganhava contornos impares no século seguinte. As discussões podem ser acessadas a partir de uma série de documentos acerca das temáticas que compreendem constituições, decretos e declarações.

As Constituições Apostólicas referem-se a assuntos ligados à fé. Podem ser de dois tipos: Constituições Dogmáticas ou Constituições Disciplinares (Pastorais e Conciliares). O primeiro tipo trata dos dogmas fundamentais fé católica, o outro se refere às determinações canônicas, oficiais da Igreja. O Concílio Vaticano II produziu duas Constituições Dogmáticas: a *Dei Verbum* (Sobre a Revelação Divina) e a *Lumen Gentium* (Sobre a Igreja), além de duas Constituições Pastorais Conciliares: a *SacrosanctumConcilium* (Sobre a Sagrada Liturgia da Igreja) e a *GaudiumetSpes* (Sobre a Igreja no Mundo atual).

As Declarações do Concilio Vaticano II fazem jus a sua alcunha e apresentam escritos advindos de autoridades eclesiásticas. No evento supracitado foram produzidos três declarações, a saber: *GravissimumEducationis* (Sobre a Educação Cristã), *NostraAetate*(Sobre a Igreja e as Religiões não-Cristãs) e *DignitatisHumanae* (Sobre a Liberdade Religiosa).

Os Decretos referem-se às decisões de uma autoridade hierárquica da Igreja (Papa, Bispos, Padres e Diáconos), aprovadas e assinaladas pelo Sumo Pontífice. O Concílio Vaticano II produziu nove decretos, a saber: *Ad Gentes* (Sobre a Atividade Missionária da Igreja), *PresbyterorumOrdinis* (Sobre o Ministério e a Vida dos Sacerdotes), *ApostolicamActuositatem* (Sobre o Apostolado dos Leigos), *OptatamTotius*(Sobre a Formação Sacerdotal), *PerfectaeCaritatis* (Sobre a Conveniente Renovação da Vida Religiosa), *Christus Dominus* (Sobre o Múnus Pastoral dos Bispos na Igreja), *UnitatisRedintegratio* (Sobre o Ecumenismo), *OrientaliumEcclesiarum* (Sobre as Igrejas Orientais Católicas) e *Inter Mirifica* (Sobre os Meios de Comunicação Social).

Entre esses documentos, chama-nos atenção a Declaração *GravissimumEducationis* (Sobre a Educação Cristã)[357], publicada em Outubro de 1965, pelo Papa Paulo VI. Nela podemos encontrar discursos que salientam o contexto vigente e a importância da educação cristã na sociedade. Segundo a mesma:

> [...] em toda a parte se fazem esforços para promover cada vez mais a educação; declaram-se e registram-se em documentos públicos os direitos fundamentais dos homens, e em particular, dos filhos e dos pais, relativos à educação; com o aumento crescente do número de alunos, multiplicam-se e aperfeiçoam-se as escolas e fundam-se outros centros de educação; cultivam-se, com novas experiências, os métodos de educação e de instrução; realizam-se grandes esforços para que tais métodos estejam à disposição de todos os homens, embora muitas crianças e jovens ainda não possuam a formação mais elementar, e tantos outros careçam de educação adequadas, na qual se cultivem simultaneamente a verdade e a caridade (DECLARAÇÃO *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*, 1965).

A Declaração afirma que a educação dos jovens é algo urgente, enquanto a educação cristã é um sagrado direito. Em meio a isso, a escola católica apresenta-se como relevante para o

[357] Uma versão dessa Declaração pode ser encontrada em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

desenvolvimento da "personalidade dos adolescentes", preparando-os para o "serviço da dilação do Reino de Deus".

De acordo com esta Declaração a escola católica possui algumas funções, tais como: 1) Cultivar atentamente as faculdades intelectuais; 2) Desenvolver a capacidade de julgar retamente; 3) Introduzir o patrimônio cultural das gerações passadas nas vindouras; 4) Promover o sentido dos valores; 5) Preparar para a vida profissional; 6) Criar entre alunos de índole e condições diferentes um convívio amigável; 7) Favorecer a disposição à compreensão mútua; 8) Constituir-se como um centro, onde as famílias, os professores e os vários agrupamentos que promovem à vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana.

Afirma-se que a escola católica depende dos professores para realizar seus intentos e iniciativas. Estes devem ser preparados para que estejam munidos de ciência, "religiosa ou profana", comprovada pelos respectivos títulos e possuam a "arte de educar", em harmonia com o progresso dos dias vigentes. Salienta que os professores precisam se manter unidos entre si, com os alunos e pais destes.

Conforme a Declaração supracitada, a parceria entre pais e professores deve considerar, "em toda a obra educativa, a diferença sexual e o fim próprio atribuído pela Providência divina a cada sexo na família e na sociedade". Para isso, reitera-se que é necessário um esforço a fim de "suscitar a ação pessoal dos alunos, e, depois de acabado o curso escolar, continuem (pais e professores) a acompanhá-los com o conselho, a amizade e com a organização de associações peculiares imbuídas de verdadeiro espírito eclesial". Por fim, reconhece que:

> [...] o ministério destes professores é um autêntico apostolado, muito oportuno e necessário também nos nossos dias, e, ao mesmo tempo, um verdadeiro serviço prestado à sociedade. E aos pais católicos recorda o dever de confiarem, de as sustentarem segundo as suas forças e de colaborarem com elas para bem dos próprios filhos (DECLARAÇÃO *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*, 1965).

As funções das famílias também são mencionadas na referida Declaração. Diz-se que os pais tem uma "gravíssima obrigação" de educar os filhos. Devem ser reconhecidos como os primeiros e principais educadores.

> Com efeito, é dever dos pais criar um ambiente de tal modo animado pelo amor e pela piedade para com Deus e para com os homens que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos. A família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade. Mas, é sobretudo, na família cristã, ornada da graça e do dever do sacramento do Matrimónio, que devem ser ensinados os filhos desde os primeiros anos, segundo a fé recebida no Baptismo a conhecer e a adorar Deus e a amar o próximo; é aí que eles são pouco a pouco introduzidos no consórcio civil dos homens e no Povo de Deus. Caiam, portanto, os pais na conta da importância da família verdadeiramente cristã na vida e progresso do próprio povo de Deus (*idem*).

A Declaração completa os argumentos, ressaltando que os pais necessitam ter liberdade para escolher a escola na qual desejam matricular seus filhos. Logo, o poder público "deve cuidar, segundo a justiça distributiva, que sejam concedidos subsídios públicos de tal modo que os pais possam escolher, segundo a própria consciência, com toda a liberdade, as escolhas para seus filhos".

A Declaração encerra-se defendendo a perseverança dos participantes da escola católica, leigos e religiosos, para a missão de educar as futuras gerações, atentando-se não apenas na promoção da renovação interna da Igreja Católica, Pós Concílio Vaticano II, mas também na conservação e aumento da presença "benéfica" da educação cristã, "no mundo hodierno, sobretudo no intelectual".

Estes discursos serviram de suporte para direcionar e legitimar modos de educar em distintas localidades. No Brasil, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 4.024/ 61, as escolas públicas foram postas em situação de igualdade de direitos com as escolas privadas, caracterizando com isso a perda de espaço na área educacional por parte da Igreja Católica e o cumprimento da Lei (VIEIRA, 2002). Nesse contexto, o ensino misto começou a ser implantado, não de forma homogênea, nas escolas católicas. Em outros países a propagação do ensino misto também aconteceu, diante das demandas internacionais, muitas delas impulsionadas pelo movimento feminista (AUAD, 2006).

A partir dos estudos internacionais sobre os processos de escolarização, é possível aferir que, pouco após a primeira metade do século XX, várias escolas católicas ao redor do mundo direcionavam suas práticas pedagógicas para um gênero, sendo conhecidas como espaços apropriados para a formação integral da juventude masculina ou feminina. Os corpos eram estimulados a se enquadrarem nas postulações de gênero, não podendo subverter o que era prescrito sobre a natureza humana e a cultura, embora alguns não obedecessem aos ditos e escritos (AUAD, 2006).

Os sentidos eram treinados. Os corpos separados conforme as idades, mesmo se possuíssem gênero semelhante. A diferença, embora reiterada como natural, era ensinada cotidianamente. Discursos guiavam o que cada um (não) podia fazer dentro e fora da instituição. Quadros, crucifixos, esculturas de santos e um variado conjunto de símbolos apontavam os modelos a serem seguidos, respeitados, permitindo que os alunos convivessem com tais simbologias (LOURO, 2008).

Inicialmente, o ensino misto despertou oposição nos países europeus vinculados ao catolicismo e nas ex-colônias desses. O convívio entre os sexos/ gêneros manifestava-se como uma

afronta às famílias e tradições religiosas, pois se alegava que a mesma colocava em risco a moralidade das meninas e a virilidade dos rapazes (AUAD, 2006). Depois, foi assimilado, com a reinvindicação e/ou rejeição da sociedade, diante das mudanças nas conjunturas históricas internacionais e do contexto local.

Parece-nos que, após o processo de globalização, a educação católica – familiar e escolar – esforçou-se cada vez mais em sedimentar as práticas culturais da tradição cristã. Estas buscaram produzir identidades específicas e desejadas, seja para os indivíduos, ou para as instituições sociais citadas. Entre as novas demandas e as tradições milenares, a Igreja Católica passou a (re) significar os seus discursos, difundi-los internacionalmente, a fim de incentivar a construção das identidades.

## 5. Considerações Finais

A influência do feminismo e as demandas internacionais contribuíram para o questionamento dos "papeis sexuais" de homens e mulheres, bem como o cotidiano das famílias. Desde a segunda metade do século XX, apareceram novas configurações familiares, o que provocou (des) enlaces cotidianos entre os seus membros, repercutindo na educação das crianças e jovens.

Atento as mudanças políticas, econômicas e sociais, o Concílio Vaticano II difundiu uma série de discursos acerca da educação cristã, enfatizando seus dilemas e os desejáveis modos de ser e conviver na cultura global. Entre estes discursos está a Declaração *GravissimumEducationis*, onde é possível identificar enunciados acerca das funções da família e da escola católica, bem como a atuação dos pais e professores para a formação intelectual e moral dos filhos e alunos.

Parece-nos que, com tais discursos, a Igreja buscou uma aproximação entre a família e a escola católica, a fim de assegurar a manutenção dos dogmas cristãos e das próprias instituições citadas. Para isso almejou, a partir da educação do lar e do espaço escolar, reproduzir comportamentos, valores e ideais.

## Referências Bibliográficas

AQUINO, JulioGroppa. Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. *In*: AQUINO, JulioGroppa [et al]. **Família e educação**: Quatro olhares. Campinas: Papirus, 2011, P. 109-142.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Família às avessas**: gênero nas relações familiares de adolescentes. Fortaleza: EUFC, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMPOS, Alexandra Resende. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro, **Vertentes** (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura). Vol. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

COURT, Pedro Morandé. Família e Sociedade Contemporânea. *In*: PETRINE, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (orgs). **Família, Sociedade e Subjetividades**: Uma perspectiva multidisciplinar. Editora Vozes, 2005.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, n.1.p. 67-110. 1993.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Parrot. A Mulher e a Família à Luz do Referencial Santiano na Perspectiva Comparada Brasil-Portugal. *In*: **História de Mulheres**: amor, violência e educação. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração – a família:** santuário ou instituição sitiada?São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacifico ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e Sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues [et. al] (orgs). **Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de jovens**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

PETRINI, João Carlos. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: PETRINE, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (orgs). **Família, Sociedade e Subjetividades**: Uma perspectiva multidisciplinar.Editora Vozes, 2005.

SAYÃO, Rosely. Filhos... Melhor não tê-los? *In*: AQUINO, JulioGroppa [et al]. **Família e 8educação: Quatro olhares**. Campinas: Papirus, 2011, p. 17-48.

THERBORN, Göran. **Sexo e Poder: A família no mundo, 1900-2000**. São Paulo: Contexto, 2011.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# FAMÍLIA X ESCOLA: PARCEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DAS VIRTUDES INTELECTUAIS E MORAIS

Eloana Gomes Silva[358]

Dr. FernandoFernandes[359]

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo conferir a atuação da e escola e da família enquanto corresponsáveis pela educação, desenvolvimento de virtudes intelectuais e morais dos educandos. Enfatizando a importância da parceria entre escola-familia, bem como as práticas educativas realizadas no âmbito das escolas para a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes conforme padrões de conduta e ética da sociedade. Com isso, a metodologia da presente pesquisa está pautada em estudos bibliográficos de vários autores sobre a temática em questão. Proporcionando assim, um debate e alertar as famílias e a gestão escolar para se fazer valer a política da educação. Para isso, serão discutidos primeiramente os modos de educação historicamente produzidos com base nos arranjos que denominamos educação informal/não formal e formal. Propondo uma discussão do papel da famíliajunto a escola e importância fundamental do diálogo entre pais e filhos.

**Palavras-Chaves**: Família, Escola, Virtudes, Valores, Diálogo.

## INTRODUÇÃO

Ao idealizar a desejável parceria escola x família e se propor a efetiva participação dos pais na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar, devem ser levados em consideração, os seguintes entraves:

• as relações de poder que ocorrem em mão dupla, relações de classe, raça/ etnia, gênero e idade, arrolados nas estruturas interacionais entre essas instituições e seus agentes;

• os diversos arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias em detrimento da outra;

• as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

No âmbito deste artigo, serão discutidas essas situações, destacando-se, os modos de educação historicamente produzidos com base em diversos arranjos (que denominamos educação informal, não formal e formal) e instituições, tais como a família, o trabalho e a escola. Além da

[358]Mestranda em Educação, graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA. Graduada em Pedagogia pela FACITE. Especialista em Gestão na Educação com ênfase me Psicopedagogia pela Faculdade Leão Sampaio. (Email: eloanagomes2014@gmail.com/contato: (87) 9 9243-0237/9 9620-6177).

[359] Professor do Curso de Mestrado Internacional em Educação da Anne Sullivan.

proporção que a educação escolar tomou em meio à sociedade moderna. Posteriormente, discutiremos a política educacional, o currículo e a prática pedagógica, enquanto articuladores dos trabalhos educacionais realizados pela escola,respingando na família, a subordinando à escola e sobrecarregando as mães, principalmente as trabalhadoras e chefes de família, de modo a conferir à perpetuação da falta de equidade de gênero.

As relações entre a escola e a família têm como pressupostos os ideais comuns entre as duas instâncias e baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, visando expectativas recíprocas.

Nessa perspectiva, o referido trabalho científico tem por objetivo fazer uma abordagem sobre a questão da importância de uma parceria entre escola-família para o pleno desenvolvimento do aluno dos anos iniciais de ensino, enfatizando os agentes mediadores de práticas educativas que possam gerar o desenvolvimento supracitado.

Vale ressaltar ainda que na sociedade atual, está ocorrendo a banalização de valores que seriam úteis à formação do ser humano, como a ética e cidadania, os quais, estão sendo deixados de fora da formação dos indivíduos, por isso, espera-se a contrapartida das instituições sociais família e escola, afim de promover uma intervenção que venha a reverter a situação de decadência desses valores sociais. Diante do exposto, destaca-se a visão do especialista nessa interrelação família x escola.

> Implica em ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuem na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos. (LIBÂNEO, 2003, p.348-349)

Nesse sentido, podemos constatar que a participação efetiva da comunidade na escola é uma responsabilidade da escola e que essa participação tem inúmeras vantagens, apesar de apresentar alguns entraves em relação a tal participação. Contudo, a escola não deve desistir, pois essa participação deve ser entendida como uma questão política, que auxilia na construção da cidadania. O que seria um indicador do principio das mudanças efetivas no padrão de participação da comunidade, gerando incentivo à implantação dos conselhos escolares que devem atuar de maneira ativa e autônoma.

A família do aluno deve participar de várias formas no ambiente escolar e na própria educação dos filhos, cabe à escola propiciar as oportunidades em tempo hábil para que isso aconteça.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Formal e Informal: Conceitos e Papéis

A título de distinção conceitual e funcional sobre as vertentes do campo educacional estabelecem-se comparações, considerando as diferenças entre seus conceitos e campos de desenvolvimento: Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja, os meios de comunicação de massa, enfim, a mídia, sobretudo a eletrônica.

A educação informal integra os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da sua linguagem, conforme valores e crenças de grupos que costuma conviver ou ao qual pertença, isto é, através do letramento social adquirido desde o nascimento. Nesse ínterim ocorre o processo de socialização dos indivíduos.

Segundo Paulo Freire, (1980) a educação não formal prepara os indivíduos para serem cidadãos do mundo, para estarem no mundo. Sua finalidade é abrir janelas quepropiciem o conhecimento para os sujeitos nas suas relações sociais. Observa-se que seus objetivos não são dados a priori, mas se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.

Nas escolas acontece o que chamamos de educação formal, objetivam desenvolver o ensino e aprendizagem de conteúdos normatizados por leis, com vista no propósito de formar o indivíduo para o exercício da cidadania, desenvolver habilidades e inteligências múltiplas.

A educação formal demanda tempo, local adequado, pessoal devidamente qualificado, organização de variados tipos de atividades curriculares e extracurriculares, sistematização de sequências didático-pedagógicas das atividades conforme as disciplinas seguem regulamentos leis e órgãos superiores/hierárquicos.

A educação formal visa a construção da identidade coletiva do grupo fundamentada no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva.

A questão da metodologia merece destaque entre as modalidades educativas já citadas. Sobremaneira, na educação formal as metodologias são usualmente planificadas e os conteúdos são previamente prescritos nas leis. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem são compostas por uma grande gama de modalidades, temas e problemas.

Já na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana;

O método não passa por sistematização burocrática, baseia-se nos modos de agir e de pensar o mundo que circunda a realidade das pessoas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos.

Seja qual for o caminho metodológico, é muito importante atentar para o papel dos agentes mediadores no processo de ensino aprendizagem: os educadores, mediadores, facilitadores, apoios ou qualquer outra denominação, são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem.

Para Gohn (2003) pode-se resumidamente enumerar os objetivos da educação não formal como sendo a educação para cidadania; para justiça social; para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais), Educação para liberdade, igualdade, democracia; Educação contra a discriminação, educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Analiticamente se observa que o processo brasileiro de descentralização da educação não descentralizou, de fato, o poder no interior das escolas. Sabe-se, esse poder continua nas mãos dos gestores, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade e os pais, poucos participam destes momentos, e na maioria das vezes, não sabem definir a importância de participar ou de estarem presentes nas reuniões e eventos escolares.

Na maioria das vezes, só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extraescolar, revelando a importância da participação dos cidadãos em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada.

Vítor Paro (2003) defende que a ausência da comunidade na escola pública torna-se mais difícil para a avaliação da qualidade do ensino nela ministrado. Os pais são capazes de apontar problemas e até mesmo propor ações para solucioná-los, até mesmo mais que os alunos, enquanto co-usuário. Além desses aspectos é ainda conveniente realizar a divisão do poder na escola possibilitando à comunidade participar da tomada de decisões. O que se convencionou chamar de gestão participativa.

A escola e a comunidade precisam estabelecer uma relação dialógica de modo que propicie uma abertura favorável à participação de todos os constituintes que convergem para o caráter interdependente da escola. Essa interação entre escola e comunidade é amparada por leis que exigem, por exemplo, a criação dos conselhos escolares. Essas são estratégias de interação e de democratização do espaço escolar e favorecem a democratização do ensino.

À escola está sendo atribuída uma série de responsabilidades que perpassam a questão da tomada de decisões e ações administrativas/pedagógicas. O fato é que o cerne da educação está pautado na formação social do educando, atrelando, sobretudo o respeito às diferenças entre todos da comunidade escolar.

Para isso, se faz necessário à efetivação de ações concretas em prol do desenvolvimento da cidadania. Nesses termos, há que se destacar a gestão democrática do ensino público, princípio constitucional que traduz-se na participação ativa e cidadã da comunidade escolar, pois a gestão da escola é um ato político que implica tomada de decisões que não podem ser individuais, mas coletivas.

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem é fundamental, porque permeia as práticas democráticas desenvolvidas em sala de aula, lugar privilegiado, onde se vivencia e se aprende o respeito às diferenças, possibilitando a resolução positiva de conflitos e favorecendo a realização de objetivos coletivos.

## 2.2 A Importância do Diálogo entre Pais e Filhos

Na obra Ética a Nicómaco, Aristoteles (1984) nos lembra que:

> De acordo com essa tradição, ser Homem é cumprir e realizar um conjunto de papéis e funções, cada um dos quais com a sua finalidade: ser membro de uma família, ser um cidadão de uma polis, etc. Quando a moderna ética individualista começou a ver o homem como indivíduo separado das suas funções, o Homem deixou de ser encarado com um conceito funcional. Começou aí um doloroso caminho de empobrecimento moral que atingiu o seu cume com os avanços niilistas que marcaram o século XX. O paradoxo do século XX exprime-se pelo facto de nunca um século ter conhecido tanto progresso material e tecnológico e, simultaneamente, tanta regressão espiritual e moral.

Observa-se segundo o filosofo que o contexto família mudou devido os fatores acima mencionados, e principalmente a quebra de tabus e valores culturais do casamento tradicional (homem e mulher), conforme preceitos bíblicos e orientações religiosas. Passando assim, a surgir novas formas de família, como o casamento gay, e agora escolas da rede pública de ensino enfrentam a aprovação e inclusão da “Ideologia de Gênero”, a qual, desrespeita a cultura e as crenças da maioria dos pais de alunos, pois trata-se de um sistema de ideias que defende que uma criança define sua identidade de gênero ao longo da vida, ensinando que ser homem ou mulher é um papel que se desenvolve conforme a opção de cada um, independentemente de sua constituição biológica (macho ou fêmea). Retirando plenamente o papel da família na educação de seus filhos, nesta questão.

Trazendo para discussão MacIntyre (1999) em seu livro *DependentRationalAnimals: WhyHumanBeingsNeedtheVirtues?*nos traz o seguinte questionamento:

> Quais são as qualidades que uma criança deve desenvolver, primeiro para redirecionar e transformar os seus desejos, e subsequentemente para os dirigir consistentemente em direcão aos bens dos diferentes estádios da sua vida? São *as virtudes intelectuais e morais*. É porque a não aquisição dessas virtudes torna impossível realizar essa transição que as virtudes têm uma importante função e lugar na vida humana

Em meio a tantas mudanças de costumes e hábitos, a sociedade moderna já não conta mais com os padrões de conduta moral e ética de antigamente. O que vemos é a inversão de valores. Com isso tudo se torna vulnerável, inclusive padrões de conduta, virtudes e valores pesados; por exemplo, a visão sobre o sexo e o casamento há algumas décadas atrás, tornou-se valores banalizados pelos jovens na atual sociedade. Daí a necessidade de educação de qualidade, primeiro dos pais e depois da escola. O diálogo entre pais e filhos é de suma importância, para que estes recebam as devidas orientações, conforme a ética, valores e princípios da família.

Muitos pais alegam que não conversam com seus filhos porque por falta de tempo, alguns têm vergonha e outros ainda porque não conseguem se entender, "a língua não é a mesma", dificultando assim o diálogo e a interação familiar.

Infelizmente são muitos os casos que o pai ou a mãe omitem-se de cumprir com seu papel para com seus filhos, o papel de criá-los e educá-los. Não basta gerar os filhos e tão somente marcarem sua presença dentro de casa, é preciso ensinar seus valores, seus cuidados com os filhos.

Se os pais não cumprem com seus papeis, procurando ser um referencial para seus filhos é impossível que eles tenham "bons frutos", possam ter um comportamento favorável à família e a sociedade. O pai e a mãe devem ser conscientes que ser pai e mãe é algo muito sério. Fazer filhos é fácil, difícil é educa-los numa conduta moral, ética e cidadã, onde a sociedade veja e sinta orgulho do individuo.

Infelizmente muitos pais tem se omitido de suas responsabilidades. Quem tem maior prejuízo nessa situação são os filhos. Vemos diariamente por meio da mídia a triste realidade de inúmeras crianças em orfanatos, esperando ser adotados por uma família "qualquer", sendo na maioria das vezes elas não saem dali.

Outras crianças que não estão nos orfanatos, estão nas ruas mendigando o que comer, muitas vezes furtando para não morrer de fome e daí são "obrigados" a permanecer nessa vida de crime e com grandes chances de se tornarem pessoas perigosas e que perturbam a paz social, tudo isso, por que não tiveram a oportunidade de serem educados pelos pais para o bem, num caminho bom, de respeito e responsabilidades.

Diomar e Vilela (2013), em matéria intitula *O Valor da Família*, afirmam que:

> A capacidade de dialogar tem como referência a segurança que tenha em si mesmo cada um dos interlocutores. A família é um ponto de referência para a criança e o jovem: nela pode-

> se aprender a dialogar, e com essa capacidade, favorecer atitudes tão importantes como a tolerância, a assertividade, a habilidade dialética, a capacidade de admitir erros e de tolerar as frustrações.

Observa-se que exercer o diálogo com os filhos é fundamental para que possam se conhecem melhor, trocar opiniões, experiências, transmitir cultura e principalmente, desenvolver a capacidade de verbalizar valores e sentimentos. Por isso, transmite valores e a educação é muito mais transmitida na convivência familiar.

### 2.3 O papel dos pais junto a escola

Escola e família é uma parceria que dá certo desde o começo da carreira estudantil do filho até sua formatura na faculdade. O vínculo formado pela família prepara os filhos para as mudanças que ocorrerão em sua vida enquanto estudante.

A escola se torna então, inicialmente o grande desafio das crianças que passam a ter que se separar dos pais e conviver em um ambiente sem a segurança oferecida por eles.

No entanto, a maneira como um pai procede na educação de uma a criança definirá também como será o seu comportamento dentro da escola. Alguns pais tendem a pensar que quanto mais cedo o filho for a escola, muito mais rápido ele aprenderá e desenvolverá suas habilidades cognitiva, porém existe um problema neste pensamento, algumas, crianças não estão preparadas para iniciarem sua vida na escola com poucos anos de vida; e submeter os filhos a uma alfabetização sistemática muito cedo acaba rompendo alguns laços que ainda não foram fortificados (LIBÂNEO, 2003).

A criança pode até ser levada à uma escola em seus primeiros anos, porém é importante que as professoras sejam especializadas em educação infantil e saibam fazer o uso de meios e atrativos para ensinar a criança, que a estimular a estar naquele espaço, ampliando assim o seu processo de aprendizagem. Pois se assim não for, é melhor que nem vá a escola com pouca idade, Beltrame (2005, p. 29) fala sobre isso afirmando que:

> O ensino excessivo direcionado para a criança muito nova, com menos de cinco anos, pode provocar estresse, tanto nos pais quanto nas crianças. Pode causar também o efeito contrário na criança. Se os pais não tiverem muita habilidade para trabalhar com a crianças, podem leva-la a se afastar, a perder a motivação para aprender.

Alguns pesquisadores provaram o que muitos educadores já sabiam - o ato de brincar faz com que a criança se desenvolva de maneira mais rápida e coerente. É por este motivo que as creches e escolas do ensino infantil procuram investir em matérias didáticos e lúdicos para se trabalhar com as crianças porque reconhecem que ato de brincar fortalece sua vida enquanto estudante (PARO, 2003).

Segundo Beltrame (2005) pedir para que uma criança fique quieta por mais de dez minutos é a mesma coisa que pedir para que ela ande de um pé só pelo mesmo tempo. Não é do seu natural da ficar parada ou quieta por tempo demasiado, isso é incomum para a sua idade. As brincadeiras infantis ajudam no desenvolvimento do cérebro, porque a inteligência se desenvolve a partir da interação da criança com o ambiente, com outras crianças, e outras pessoas.

> Por este motivo, o recreio é importante para a criança, brincando a criança aprende o que ninguém pode ensinar, no ambiente escolar ele esta se socializando, criando brincadeiras e fazendo coisas que é próprio da sua idade. Seus brinquedos, suas representações, podem ser utilizados para substituir pessoas de seu convívio, desempenhar papéis sociais, permitindo-lhe lidar com suas emoções e fazer uso dos seus sentimentos (WHITE, 2009).

Assim sendo, pais e mães fazem muito bem em dedicar tempo para brincar com os seus filhos, o tempo que é tirado em prol dos filhos vivendo a sua realidade através das suas brincadeiras, estreita o laço entre pais e filhos e deixa a criança emocionalmente mais saudável. Atitudes estas que com o desenvolvimento tecnológico, não poderiam estar sendo deixadas de lado, pois um aparelho digital, não subsistir o carinho e o afeto de uma mãe.

Ao passo que pais e educadores entendam que a brincadeira ajuda as crianças no seu desenvolvimento, a escola em seu primeiro contato com as crianças deve promover um ambiente acolhedor, de tal forma que estes pequenos estudantes tenham prazer em estar na escola. Os pais têm a função de iniciar o processo de caminhada do saber dos seus filhos, e a escola promove as suas descobertas, indo um pouco mais a diante, incentivando a criança em novas descobertas e pesquisas.

A escola forma lideres, cidadão que não sejam alheios aos acontecimentos atuais, mas que queiram dar sua parcela de contribuição no mundo. Depois do aconchego do lar a escola é o lugar onde as crianças passaram mais tempo, parte de suas vidas serão vividas dentro de uma escola, então é importante que os pais participem deste ingresso dos filhos à escola, que participem de reuniões e que acompanhem as atividades que seu filho desenvolve dentro da escola e na sala de aula.

No entanto, sabe-se que em geral, os pais exercem pouca participação na determinação do que acontece na escola. Em vista disso, muitas vezes, os dirigentes escolares não apenas deixam de ouvir os pais, como até evitam recebê-los, coibindo ainda que eles dêem sua participação familiar no espaço escolar. É provável que os gestores hajam dessa forma também por terem receio de perder espaço e autoridade.

Sabe-se ainda que a maioria dos pais por terem dificuldades em estarem frequentes na escola tem nos revelado não apenas uma carência, mas nos fez perceber que estamos no caminho certo ao

realizar ações que despertem neles o entendimento da importância dessa participação. Como nos diz Luck (2010):

> A participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola. (p. 86, 2010)

O ideal de um professor em relação ao aluno nos dias atuais é que o aluno seja um ser pensante, não se permite mais as escolas ter uma autoridade fechada onde ninguém pode questionar ou discordar. O ensino bancário já não é visto com bons olhos, pois era algo que funcionava apenas para repassar conhecimento e nada mais. A escola do século XXI mudou, e o principal sonho de um educador é criar estudantes pesquisadores, que busquem por conhecimento e se preocupem em ser um cidadão que contribua com a sociedade.

O mesmo passo que é dado pelos pais sobre a educação com amor também deve ser uma atitude tomada pela escola. "Deixar o pensamento funcionar significa que o aluno tem a oportunidade de se expressar, a fim de que a aprendizagem se torne um ato do ser que aprende e não do ser que ensina". (BELTRAME, 2005, p.49).

A educação oferecida pela escola deve ser algo que fortaleça o desenvolvimento em todas as áreas da vida do aluno, formar seres pensantes é a grande função da escola, promovendo assim uma sociedade mais justa e com valores já definidos, o trabalho que os pais começaram é aperfeiçoado com a ação docente na vida do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste estudo percebemos a importância da relação entre a escola e a família no processo educativo da criança, sendo referenciais que dão sustentação ao bom desenvolvimento da mesma, assim, quanto melhor for a parceria entre as duas, mais positivo e significativo será o desempenho escolar dos alunos. Portanto essa participação precisa ser conquistada e que tenha início logo no primeiro ano escolar da criança.

Vale destacar as possibilidades de contatos que propiciam a referida integração: contatos rotineiros, reunião de pais e mestres, reuniões de conselho de escola com renovação constante dos colegiados, participação direta nos eventos artístico-culturais, exposição dos rendimentos da escola previamente afixados no PPP (Projeto Político Pedagógico)e participação da própria criança. Essas e outras formas de contatos entre escola e família servem para aproximar as famílias ao universo escolar e para que a escola possa conhecer a dinâmica familiar daquele aluno, até por que, quanto mais a escola conhece o aluno e sua família mais próxima estarão do sucesso na educação dele.

Ao falarmos na necessidade da relação entre família e escola, enfatiza-se, sobretudo, a possibilidade de compartilhar critérios educativos eficientes e eficazes na minimização dos entraves que permeiam o ambiente escolar e o familiar. De certo, é muito mais produtivo para o aluno, que os dois ambientes tenham ideias semelhantes sobre educação. O crescimento integral do aluno deve permear a colaboração entre as duas instâncias, família e escola, visando agregar valor para as seguintes contribuições:

1- Criar estratégias para que a família possa adquirir o hábito de participar da vida escolar dos seus filhos;

2- Analisar constantemente a consolidação das ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola no tocante ao processo de ensino aprendizagem do aluno;

3- Reforçar as ações que deram certo e consultar a comunidade escolar no que se refere às medidas cabíveis para a realização das metas previamente afixadas no referido documento;

4- Reconhecer as forças e as fraquezas da escola, solicitando a opinião e a participação dos colegiados da unidade de ensino;

5- Promover as intervenções necessárias para que haja o cumprimento da efetiva participação de todos os agentes da família e da escola para com a melhoria do ensino público municipal.

Acredita-se que o foco da integração família-escola deve pautar-se nos seguintes documentos: Plano de Ação Municipal para a Educação, Projeto Político Pedagógico da Escola, nos planejamentos interdisciplinares com temas transversais feitos na coletividade e destrinchados diariamente com vistas ao cumprimento de ações educacionais, de modo que perpassem a questão conteudista e meramente curricular. Assim sendo, as atividades escolares ganham mais sentido, uma vez que serão repensadas enquanto ação educativa para a clientela escolar, respingando na família e na sociedade, a importância de todos no processo ensino-aprendizagem do aluno-sujeito dessa pesquisa. Sobre o qual se deposita a crença de que ele será o futuro do município, da nação.

Deste modo, nota-se que a unidade escolar com toda a sua equipe possui uma grande tarefa, a de não deixar que o ambiente escolar seja meramente expectador dos problemas sociais. Assim, o pleno exercício da cidadania inclui a prática do ato educativo e requer a participação ativa e compromissada da família e comunidade em geral.

Diante do exposto fica provado à sociedade o quanto a participação da família é importante na vida escolar do aluno, muito embora as famílias não sejam categorias homogêneas e as relações

entre famílias e escolas, pais/mães e outros responsáveis, professores (as) também comportem tensões e conflitos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIOMAR, Salmo & VILELA, Cássia. **O valor da família**. Faculdade Católica do Tocantins: UBEC, 2013. Disponivel em: http://www.catolica-to.edu.br/portal/portal/downloads/docs/pastoral-semana_familia_2013.pdf Acessado em 18/05/16.

ARISTÓTELES (1984).**Nichomachean Ethics**. Indianapolis; Hackett Publ., 1095 a 16.

BELTRAME, Valmor. **Teatro de sombras**: técnica e linguagem. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, HELOÍSA. **Agestão participativa na escola**/ 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e*organização***. São Paulo: Cortez, 2003.

MACINTYRE, A (1999).**Dependent Rational Animals**: Why Human Beings Need the Virtues. Chicago: Open Court

PARO,V. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Tradução de Tereza Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

# A FISIOTERAPIA E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: UM NOVO OLHAR PARA O CORPO

Fabiane Elpídio de Sá[360]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[361]

**RESUMO**

Objetivo: realizar uma revisão integrativa acerca da inserção da Fisioterapia no Sistema único de Saúde percorrendo através dos seus princípios um novo olhar para o corpo. Metodologia:como desenho metodológico do estudo foi realizado uma revisão integrativa, acerca da inserção da Fisioterapia nas redes de atenção do SUS, elencando os seguintes descritores: Sistema Único de Saúde, Fisioterapia e Cuidados. Resultados e discussão: o cuidar através do toque terapêutico se configura como elemento do processo comunicacional entre fisioterapeutas e pacientes em busca da promoção da saúde e da cura da doença, com ações pautadas nas diretrizes do Sistema Único de Saúde. Considerações finais: com o advento dos modelos de atenção à saúde as intervenções fisioterapêuticas voltam-se agora para a condição de saúde e percepção dos processos de subjetivação relacionados à saúde e doença.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Único de Saúde, Fisioterapia e Cuidados.

## INTRODUÇÃO

O nascimento da saúde pública no Brasil deu-se na transição do século XIX para o século XX, no período compreendido entre o fim da monarquia e o início da "República Velha". Configurou-se em um processo de elaboração de normas e organizações sanitárias e de mudança nas práticas dominantes até então (ANDRADE; PONTES; MARTINS JÚNIOR, 2000).

Nascimento (2007) refere que a emergência do movimento pela reforma do setor da saúde surge em período anterior ao da transição para a democracia no País. Em torno dele, havia críticas ainda desarticuladas ao regime autoritário, que se concentravam tanto em núcleos universitários e acadêmicos como em determinados setores profissionais. Essas críticas predominavam contra a forma antidemocrática de o regime militar organizar o sistema educacional e de atenção à saúde com ênfase para a lógica de privilegiamento dos interesses econômicos e lucrativos de prestação de cuidados médicos pelo empresariado privado, padrão esse de dominação política vigente no país desde 1930.

O Estado funcionava como núcleo organizador da sociedade e impulsionador da construção do capitalismo industrial do país; e a formação de uma sociedade voltada para a expansão do capital

[360]Doutoranda do Programa de Pós graduação em Educação Brasileira da UFC.
[361]Docente da Universidade Federal do Ceará e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

estrangeiro e do capital interno. A criação de programas sociais para ampliar os apoios da população ao regime militar, o exemplo mais claro é o da previdência social criada em 1970, vinculava programas assistenciais aos trabalhadores previdenciários.

O processo de industrialização das cidades promoveu um crescimento do proletariado urbano industrial, que culminou com a urbanização das cidades ampliando o setor de serviços com o desenvolvimento de novas profissões de cunho técnico e burocrático. Também abriu espaço para novos segmentos políticos, cujos atores vinculados às universidades, aos movimentos estudantis e aos partidos de esquerda (opositores do regime militar) contestavam o capitalismo e a ausência da liberdade de expressão.

No Final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o agravamento das carências sociais, principalmente nos grandes centros urbanos, e o afrouxamento do regime autoritário desencadearam o surgimento de vários movimentos populares de caráter reivindicatório, dando início ao Movimento da Reforma Sanitária (FORTES, 2013).

Essa política "social" individualizada e adotada pelo regime autoritário foi alvo de críticas, pois se voltava aos problemas advindos da expansão médica da previdência social, como também a consolidação de uma área privada de atenção médica.

> Em 1975, a Lei 6229 organiza o Sistema Nacional de Saúde e estabelece as principais competências das distintas esferas de governo. Essa organização tinha forte característica centralizadora no nível federal e nítida dicotomia entre as ações coletivas (competência do Ministério da Saúde) e individuais (competência do Ministério da Previdência e Assistência Social), o que fazia com que não se estabelecesse um comando único em cada esfera de governo. No nível federal, além das competências do Ministério da Previdência e Assistência Social e do Ministério da Saúde, também se definiam competências para os Ministérios da Educação, do Trabalho e do Interior (ANDRADE; PONTES; MARTINS JÚNIOR, 2000, p. 2).

Nessa época, os fatos sociais não eram associados ao processo saúde doença. Ou seja, a saúde vista sob o olhar técnico, assistencialista e especializado, em detrimento da saúde pública e com dicotomia entre prevenção e cura que extraía a compreensão dos fatores sociais relacionados à saúde e doença permitindo um saber dominante e divisório sobre o corpo repercutindo para numa formação puramente técnica do fisioterapeuta.

> O grande marco histórico nesse processo foi, sem dúvida alguma, a VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em março de 1986, que contou com a participação de diversos setores organizados da sociedade e na qual houve um consenso de que para o setor da saúde no Brasil não era suficiente uma mera reforma administrativa e financeira, mas sim uma mudança em

> todo o arcabouço jurídico-institucional vigente, que contemplasse a ampliação do conceito de saúde segundo os preceitos da reforma sanitária. O relatório produzido nessa Conferência serviu de referência para os constituintes que elaboraram a Constituição de 1988 (ANDRADE; PONTES; MARTINS JÚNIOR, 2000, p. 3).

Houve a necessidade de uma intensa reformulação das práticas médicas sob a influência de novos marcos teóricos de abordagem marxista, estes nortearam alguns construtos relacionados à determinação social da doença, à historicidade do conceito saúde e doença, aos processos de trabalho em saúde, ao poder médico e à medicalização. Além disso, ampliaram estratégias de gestão em saúde voltadas ao uso de tecnologias do cuidado.

A mudança também ocorreu nos cenários acadêmicos permitindo uma reestruturação dos currículos das áreas da saúde levando o estudante desenvolver uma visão crítica da realidade vivenciada para além dos hospitais, clínicas e consultórios. Essa defesa por uma abordagem mais integralizadora da saúde percebendo o sujeito e não o paciente e ou cliente possibilitava a transformação das práticas de cuidado em *práxis*.

Portanto, o que também se pretendia era um sistema que fosse para todos (SUS para todos). Ou seja, assegurar ao cidadão o acesso ordenado e organizado aos sistemas de saúde, visando a um atendimento mais justo e eficaz. Além de atendimento acolhedor e livre de discriminação, visando à igualdade de tratamento e a uma relação mais pessoal e saudável (BRASIL, 2006).

Como desenho metodológico do estudo foi realizado uma revisão integrativa, acerca da inserção da Fisioterapia nas redes de atenção do SUS, elencando os seguintes descritores: Sistema Único de Saúde, Fisioterapia e Cuidados e os resultados foram contextualizados com base na literatura.

## REVISÃO INTEGRATIVA

Com o advento do Sistema Único de Saúde, presente na Constituição Brasileira de 1988 e o aparecimento dos seus princípios da autonomia, integralidade, universalidade e equidade, ocorreu uma transformação no objeto de trabalho da Fisioterapia com alcance para a promoção à saúde, prevenção de doenças e disfunções motoras e sensoriais, diagnóstico cinesiológico funcional e tratamento das alterações do movimento e da postura (Figura 01). As intervenções fisioterapêuticas começam a pautar-se em modelos centrados na condição de saúde e não somente na doença fazendo com que os profissionais percebessem melhor o indivíduo em seu mundo e os processos de subjetivação relacionados à saúde e doença.

Figura 01: Fisioterapia no SUS – Um olhar para além da deficiência: ações coletivas para as mães sobre prevenção de alterações no desenvolvimento da criança/Fonte:Google

Podemos perceber que, tanto a nível internacional, como nacional, o campo de conhecimento e atuação da fisioterapia se reduzia nos seguintes aspectos: uma profissão técnica alicerçada pela área médica, a formação pura em ciências básicas voltadas também para o quadro epidemiológico da época, focada na doença e não nas disfunções, ausência da atenção voltada à promoção e proteção e finalmente um olhar designado às especializações fruto da emergência social, além disso, não importava a atenção integral do indivíduo, da coletividade, a relevância da remoção ou do controle dos fatores determinantes.

Esta atenção disciplinar privilegia as partes e não o todo dificultando um cuidado com dimensões mais ampliativas e globalizadas entendendo que o ser humano é dotado de uma multiplicidade de aspectos que exige uma atenção mais integral. O paciente não é uma patologia ou um sintoma qualquer, um pedaço de corpo, mas antes de tudo isto, um ser humano, inserido em sociedade, que precisa de uma abordagem integral e holística.

A inserção dos três níveis de atenção em saúde primário (cuidados primários em saúde - primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o sistema nacional de saúde, levando a atenção à saúde o mais próximo possível do local onde as pessoas vivem e trabalham, constituindo o primeiro elemento de um processo de atenção continuada à saúde), secundário (reúnem os serviços especializados e de apoio diagnóstico e terapêutico) e terciário (atenção à saúde em nível de alta complexidade) sob a ótica da fisioterapia privilegia o cuidado com o corpo e a visão de seus diferentes mundos subjetivos.

Desde muito tempo, estuda-se a relação entre corpo e alma. Inicialmente, o corpo foi considerado exclusivamente instrumento da alma, mas, com o dualismo cartesiano, corpo e alma passam a ser considerados duas substâncias diferentes e independentes. Essa forma de pensar influenciou e influencia até hoje o pensamento médico-científico ocidental, que passa a conceber o corpo fragmentado em duas “partes”: fisiológico e psicológico, destinando a diferentes especialistas

o cuidado de cada uma de suas "partes". Nasce, aqui, a dificuldade da fisioterapia em considerar a dialogia corpo-mente, com implicação direta na relação fisioterapeuta-paciente (CANTO; SIMÃO, 2009).

> A aproximação entre fisioterapia e saúde coletiva[10] tem como propósito ampliar o campo de prática da profissão e disponibilizar para a sociedade novos saberes capazes de contribuir para a promoção da saúde e qualidade de vida. A defesa da inserção da fisioterapia na saúde coletiva, em especial na atenção básica, não se pode restringir aos propósitos da ampliação do mercado de trabalho do fisioterapeuta; acima de tudo, deve pautar-se na responsabilidade social inerente a todas as profissões da área de saúde (BISPO JÚNIOR, 2009, p. 12).

O fisioterapeuta e o terapeuta ocupacional prestam assistência ao homem, participando da promoção, tratamento e recuperação de sua saúde/ Resolução nº 10 que aprova o Código de Ética Profissional da Fisioterapia e Terapia Ocupacional em 1978.

A ação do SUS visando aproximar a área de fisioterapia e as demandas da população não pode ocorrer fundamentada nas práticas de atuação profissional exclusivamente reabilitadoras. Conforme Bispo Júnior (2009, p.661):

> ...seu objeto de intervenção tem sido o sujeito individualizado, quando não apenas partes ou órgãos isolados de seu corpo. Um dos fatores que contribuem para explicar essa situação é a própria opção da fisioterapia em constituir-se como profissão liberal, direcionada para o atendimento à classe média e aos estratos de maior poder econômico. Durante muitos anos, o fisioterapeuta atuou como profissional autônomo, com atividade desenvolvida quase sempre em clínicas privadas, centros de reabilitação ou hospitais e voltada para a reabilitação de disfunções do sistema musculoesquelético. Parece ter ocorrido certa letargia, por parte desses profissionais, em discutir e apresentar proposições sobre as contribuições da fisioterapia para promoção da saúde e prevenção de doenças e sobre intervenção em âmbito coletivo.

A rotina diária e a objetividade para a cura dificulta a interatividade e o diálogo terapêutico entre o fisioterapeuta e o sujeito que tenta expressar nesse processo uma dialogicidade corporal tentando superar suas expectativas e anseios frente à doença numa espécie de resiliência:

> É preciso considerar que a experiência de estar próximo ao sofrimento de outros (in) sensibiliza os profissionais que, por vezes, se recusam a conhecer as circunstâncias de vida do paciente, evitando o confronto com seus sentimentos, isso talvez pela crença de que sua formação profissional não abarque esses possíveis aspectos da vida humana (SIMÃO; MORAES CANTO, 2009, pág. 308).

Para que uma pessoa se exprima enquanto corpo que realiza seus próprios desejos, é necessário que ela cresça, não em sua individualidade absoluta, mas em suas relações com os outros e com o mundo. No caso da relação com o fisioterapeuta, a busca pelas representações será sempre no seu aspecto positivo da deficiência (figura 02), tentando retirar do processo de adoecimento motivação para seguir em frente aos desafios propostos pela doença.

Figura 02: Manuseio de uma criança com deficiência/Fonte:Google

É nesse diálogo corporal proposto pelas mãos do fisioterapeuta no paciente que se expressa em relação a compreensão dos papéis, muitas vezes confrontados pela competência do profissional e o desenvolvimento de comportamentos que podem desenvolver uma relação de hostilidade entre eles. A interatividade através de um diálogo horizontal entre o fisioterapeuta e paciente permitirá a construção de novos conceitos sobre doença e o desenvolvimento da autonomia para cuidar de si.

Ao tocar o sujeito o fisioterapeuta estabelece uma relação interativa que favorecerá o aparecimento da personalidade corporal antes intrínseca ao olhar de si e do outro. Nesse aspecto aparecem cenários instantâneos de vida (Figura 03).

Figura 03: O toque como elemento de comunicação entre o sujeito e o fisioterapeuta

É comum observar durante um atendimento de fisioterapia alterações da imagem corporal isto se deve ao fato de que o paciente em estado de incapacidade tenta não finalizar em si, na verdade ele passa por processos de desconstrução e reconstrução da imagem de si como se desejasse aceitar-se e ser aceito pelo outro. A partir desse diálogo não verbal expresso pelo corpo o fisioterapeuta também constrói suas reflexões e estabelece mudanças durante o cuidar através do reconhecimento do corpo do outro, expressão de vida e das constantes resignificações para o estabelecimento das relações interpessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da prática clínica da fisioterapia têm especificidades oriundas de um modelo de atenção à saúde que difere dos antigos e tradicionais formatos empregados na atenção subespecializada e hospitalar. O SUS preconiza o cuidado pode ser uma resposta à não coisificação do sujeito, principalmente, nas sociedades contemporâneas, e com o advento das tecnologias duras que objetivam a sua desintegração, pois ele confere a condição de ser humano, principalmente quando este transcende se colocando no lugar do outro, compreendendo suas limitações e necessidades.

A intervenção fisioterapêutica voltada para as disfunções motoras deve permear elementos do processo comunicacional entre fisioterapeutas e pacientes, pois seus corpos dialogam através das condutas administradas, bem como se encontram na busca da cura da doença, com ações pautadas

nas diretrizes do SUS (integralidade, equidade e universalidade). Nesse processo cabe ao profissional estabelecer a escuta não somente como emissor e receptor de mensagens, pois há uma infinidade de elementos que estão emergindo desse diálogo.

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Luiz Odorico Monteiro de; PONTES, Ricardo José Soares; MARTINS JUNIOR, Tomaz. A descentralização no marco da Reforma Sanitária no Brasil.**Rev Panam Salud Publica**, Washington , v. 8, n. 1-2, Aug. 2000 . Available from <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892000000700026&lng=en&nrm=iso>.access on 19 July 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892000000700026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta dos direitos dos usuários da saúde** / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Resolução 80, de 21 maio, 1987. **Dispõe sobre a fisioterapia. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.** Disponível em: <http://www.coffito.org.br>. Acesso em: 17 de maio 2013.

_____. Decreto Lei nº 938, de 13 outubro, 1969. **Dispõe sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional.** Disponível em: <http://www.crefito2.com.br/index1.htm>. Acesso em: 17 de maio de 2013.

BISPO JUNIOR, José Patrício. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, Sept. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300005&lng=en&nrm=iso>. Access on 18 July 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702009000300005.

CANTO, Clóris Regina Elias de Moraes; SIMAO, Lívia Mathias. Relação fisioterapeuta-paciente e a integração corpo-mente: um estudo de caso. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 306-317, 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200008&lng=en&nrm=iso>.access on 06 July 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000200008.

FORTES, Mariângela de Assis Gomes. **Sistema Único de Saúde:** capacitação para apoios do controle social. Disponível em:

http://www.conselho.saude.pr.gov.br/arquivos/File/apresentacao_do_SUS_para_Ponta_Grossa_2013.pdf. Acesso em 19 de junho de 2014.

NASCIMENTO, Vânia Barbosa do. **SUS:** pacto federativo e gestão pública. São Paulo: Aderaldo &Rothschild Ed.; Santo André, SP: Cesco, 2007. 228p.

# PROCESSO LEGISLATIVO E A NÃO LEGALIZAÇÃO DO ABORTO

Vitória de Sá Pinheiro[362]
Ana Patrícia Costa de Almeida[363]
Emily Freitas Mota Nicolle[364]
Jordana Ferreira Tavares[365]
Tainah Simões Sales[366]
Fabiane Elpídio de Sá[367]

**RESUMO**

Objetivo: discutir o projeto de lei que visa à legalização do aborto. Metodologia: propôs-se uma revisão integrativa e reflexão acerca da não legalização do aborto no Brasil. Foram utilizados os seguintes descritores: aborto, mulher, legislação e malformação. Resultados e discussão: permitir o término de uma gestação e de uma vida humana, devido a uma gravidez indesejada para alguns seria um eventual fardo que pode ser descartado, em contrapartida, a defesa da legalização do aborto justifica que, uma vez legalizado, o aborto diminuiria a criminalidade. Considerações finais: é significante citar o quão mais cômodo é para o Estado apenas legalizar o aborto, afirmando que esta é uma alternativa caridosa em face da vida que muitas crianças da periferia levariam não sendo o aborto legalizado, em vez de implantar medidas públicas, realmente efetivas, de redução da pobreza e de educação familiar e sexual.

**Palavras-chave:** aborto, mulher, legislação e malformação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem dois escopos principais: a explanação do Processo Legislativo Ordinário, por intermédio do qual se cria um lei ordinária, detalhando todo o trâmite do projeto desde a fase introdutória até a publicação, além de discutir o projeto de lei que visa à legalização do aborto, objetivando expor uma sorte de argumentos contrários a este.

Dessa forma, vale ressaltar que o processo de criação de uma lei ordinária é subdivido em

[362]Graduanda em Direito na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[363]Graduanda em Direito na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[364]Graduanda em Direito na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[365]Graduanda em Direito na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[366]Docente da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
[367]Docente da Universidade Federal do Ceará e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da UFC.

três fases. Partindo da Fase de Iniciativa, a qual desencadeia o processo, seguida da Fase Constitutiva, onde há a discussão e votação nas duas Casas do Congresso Nacional, também a manifestação do Presidente da República, que pode sancionar ou vetar o projeto de lei, e por fim, a Fase Complementar, responsável pela promulgação e a publicação da lei.

Ademais, no Projeto de Lei 1.135 de 1991, atinente à reforma do Código Penal, por meio da revogação do tipo penal trazido no artigo 124, Eduardo Jorge e Sandra Starling apresentaram o projeto de lei de descriminalização do aborto, com a justificativa de que as práticas abortivas estão entre as maiores causas de mortalidade materna no País, tendo em vista que, em sua maioria, são realizados clandestinamente sem a assistência técnica necessária.

No trabalho foram discutidas ideias concernentes à não legalização do aborto, propondo e analisando argumentos com teor jurídico e cientifico. Possibilitando uma problemática do tema e mostrando sua importância para a sociedade.

Como desenho metodológico foi realizada uma revisão integrativa acerca do processo legislativo e a não legalização do aborto no Brasil, das publicações dos últimos três anos. Foram utilizados os seguintes descritores para investigação da temática: aborto, mulher, legislação, malformação.

## PROCESSO LEGISLATIVO

### 1.1 Conceito

Compreende o conjunto de procedimentos, constitucionalmente previstos, para a produção de leis e de outras espécies normativas (emendas constitucionais, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções).

Caso haja inobservância das normas constitucionais que conduzem o processo legislativo será este considerado inconstitucional, por vício formal (refere-se ao processo de formação) ou material (refere- se à matéria tratada).

### 1.2 Fases do Processo Legislativo de Lei Ordinária e Lei Complementar.

A primeira fase, também considerada fase introdutória, consiste na iniciativa legislativa, que é a legitimidade para uma pessoa ou órgão dar entrada em um projeto de lei ao Poder Legislativo. Conforme o Art. 61, CF/88 são legítimos a iniciativa das leis complementares e ordinárias qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado ou do Congresso Nacional, o Presidente da República, o Supremo Tribunal Federal, os Tribunais Superiores, o Procurador Geral

da República e os cidadãos, salvo a exceção do Art. 61, § 1°, que irá mencionar a iniciativa privativa do Presidente da República.

A fase constitutiva, segunda fase, é a etapa em que o projeto de lei será apresentado ao legislativo, que irá discutir, analisar e votar nas duas Casas do Congresso Nacional o projeto, passado pelo Congresso segue para o veto ou sanção do Chefe do Executivo.

Em regra a Câmara é a Casa de origem e o Senado é a Casa revisora, a menos que o projeto de lei seja de autoria de um membro do Senado, nesse caso ocorrerá o inverso, começa no Senado e a Câmara revisará.

O presidente da Câmara define em quais comissões o projeto será apreciado. Entretanto, independente da matéria tratada, obrigatoriamente, todo projeto de lei será analisado pela Comissão de Constituição e Justiça, posto que a CCJ analise a constitucionalidade do projeto, caso o projeto seja considerado inconstitucional, ele será arquivado.

Após as apreciações pelas comissões responsáveis ocorrerá a votação do plenário da Casa de origem, seguindo o rito comum iniciar- se pela Câmara, o presidente desta Casa marcará o dia da votação, normalmente não haverá prazo para a votação, salvo em procedimentos sumários, que é uma espécie de processo mais rápido, em que o Presidente solicita urgência na votação de temas de sua autoria, tendo o prazo de quarenta e cinco dias em cada uma das Casas, caso haja alteração a Câmara terá mais dez dias para avaliar.

O projeto passará pelas comissões do Senado, depois será realizado um procedimento similar ao da Câmara. O projeto no senado pode ser: aprovado, rejeitado ou alterado. Se aprovado seguirá para o veto ou sanção do Presidente, se rejeitado a proposta será arquivada, se alterada o projeto voltará para a Casa de origem que poderá aprovar as emendas ou rejeitar e seguir com o projeto sem as alterações para a apreciação Presidencial.

No geral, o tema de um projeto de lei rejeitado não poderá ser rediscutido na mesma sessão legislativa, resguardando o princípio da irrepetibilidade. No entanto, o projeto poderá ser rediscutido se aprovado pela maioria absoluta dos membros.

Posterior aprovação no Congresso Nacional a P.L será levada à Presidência da República para veto ou sanção, como já foi mencionado. A sanção poderá ser expressa ou tácita. Se o Presidente não se manifestar em até quinze dias úteis, a ausência será tida como sanção.

O veto deverá ser escrito, expresso e justificado, podendo ser integral ou parcial, em caso de veto a proposta voltará para o Congresso Nacional, para que se manifeste como já anteriormente citado. A deliberação ocorrerá em até trinta dias após o veto, caso o veto seja derrubado, o

Presidente da República será obrigado a promulgar a lei, caso não o faça em até quarenta e oito horas, o presidente do Senado estará autorizado a promulgar.

Por fim, a fase complementar, que começa com a promulgação que se dará por meio da assinatura do Chefe do Executivo, que atestará a existência da lei como válida e ordenará seu cumprimento por todos. A publicação será feita no Diário Oficial, que proporcionará conhecimento a todos sobre a existência da nova lei, podendo possuir ou não *vacatio legis*, por regra *vacatio* de quarenta e cinco dias.

## A NÃO LEGALIZAÇÃO DO ABORTO

2.1 O Aborto, a dignidade e o Estado

A lógica kantiana que assevera ser todo ser humano um fim em si mesmo e reveste todos de uma dignidade inerente a sua condição humana, impossibilitando, portanto, que a vida seja, de qualquer maneira, menosprezada ou aniquilada, vai de encontro com medidas que atentam contra a manutenção da vida, como a legalização do aborto, procedimento que visa à expulsão do embrião do útero antes do fim da gestação, ato previsto no projeto de lei aqui discutido (LOPES, 2014).

Diante disso, é necessário evidenciar que embora preceitos como a defesa da dignidade humana e o direito à vida sejam amplamente defendidos na Constituição brasileira há justificativas de que os pais, pessoas igualmente dotadas de dignidade, teriam o direito de decidir se querem ou não ter um filho e as mães, mais especificamente, teria o direito ao próprio corpo, o que justificaria a legalização do aborto.

No entanto, há de se frisar a indelegabilidade e indisponibilidade do direito à vida, tendo em vista que ninguém pode decidir pela vida ou morte de outrem, mesmo se tratando, como no caso do aborto, de uma relação de pais e filhos. Ademais, muito embora a mulher tenha sim direito de dispor do próprio corpo, tal direito encontra certos limites na medida em que vai de encontro ao direito fundamental e inalienável da vida, cujo feto é detentor.

Além disso, é pertinente comentar acerca do precedente e dos riscos que a legalização do aborto abriria no sistema normativo brasileiro, posto que permitir o termino de uma gestação, o término de uma vida humana, pelo motivo de que essa gravidez possa ser indesejada, é olhar o feto como descartável, um eventual fardo que pode ser descartado, se necessário.

Ora, se isso é permitido aos particulares, porque não permitir que o Estado descarte aqueles que são considerados, igualmente, como fardos, a exemplo, idosos, que não mais trabalham e ainda recebem aposentadoria, ou mesmo presidiários, os quais custam, anualmente, quantias relevantes

aos cofres públicos e, muitas vezes, quando soltos, voltam a cometer crimes.

Igualmente, há, ainda, a defesa da legalização do aborto justificada na conjectura que, uma vez legalizado, o aborto corroboraria com a diminuição da criminalidade, já que mulheres pobres que vivem com poucos recursos e em zonas marginalizadas não mais seriam obrigadas a dar a luz a crianças que viveriam, igualmente, na pobreza, sendo, assim, mais propensas a entrar na criminalidade.

Tal premissa mais parece um argumento em defesa da eugenia, posto que admitir o aborto tendo em vista a possibilidade de uma criança nascida em condições precárias vir a se tornar um criminoso, é, na verdade, assumir que os pobres são, necessariamente, criminosos e o melhor a ser feito para salvaguardar a segurança pública seria permitir o extermínio destes, ainda no útero materno.

Em adição, seria muito menos oneroso e mais fácil para o Estado usar o aborto como medida paliativa para solucionar a sua omissão perante várias mulheres que se encontram em estado de gravidez não desejada. Haja vista que é muito mais simples legalizar o aborto que programar medidas efetivas de educação sexual, para que os indivíduos possam aprender a se preservar em uma relação sexual, ou criar instituições de planejamento familiar eficazes.

Há de se destacar, ainda, a necessidade da luta contra o machismo que, diariamente, obriga inúmeras mulheres a cederem aos desejos infundados de seus parceiros, considerando-se que muitas mulheres não se sentem imponderadas o suficiente para se impor aos seus parceiros e acabam por se sentirem forçadas a manter relações sexuais sem proteção e, posteriormente, passar por um procedimento abortivo, mesmo que contra sua vontade.

Por fim, vale destacar que legalizar o aborto é institucionalizar uma prática que impacta, para sempre, a vida de várias mulheres que passam por esse tipo de procedimento, já que existe, comprovadamente, uma sorte considerável de efeitos colaterais e sequelas, físicas e psíquicas, advindas do aborto, a exemplo a depressão e o risco de perfuração uterina.

2.2 O Aborto e a questão de fetos com anomalias

Desde o surgimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, pós Segunda Guerra Mundial, época na qual houve uma necessidade de implementar uma nova ordem internacional, na qual os direitos humanos teriam um novo paradigma, existiu uma discussão envolvendo, principalmente, o direito à vida, tanto no âmbito mundial, quanto no Brasil.

O aborto tornou-se, dessa forma, um dos assuntos mais polêmicos na seara da política brasileira, principalmente depois da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal, nos autos de

Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n°54, ou ADPF 54, que considerou constitucional o aborto de feto anencéfalo (mal que impede o desenvolvimento cerebral do feto).

Felizmente, logo depois da análise do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), com destaque para a Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) e da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), concluiu-se que a decisão proferida pelo STF na ADPF 54 viola os artigos 1º, IV (dignidade da pessoa humana), 5º, II (princípio da legalidade, liberdade e autonomia da vontade), 6º, caput e 196 (direito à saúde), da Constituição Federal de 1988. O STF declarou o julgamento da ADPF 54 procedente pela inconstitucionalidade do aborto de fetos anencéfalos:

> Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal em julgar procedente a ação para declarar a inconstitucionalidade da interpretação segundo a qual a interrupção da gravidez de feto anencéfalo é conduta tipificada nos artigos 124, 126 e 128, incisos I e II, do Código penal, nos termos do voto do relator e por maioria, em sessão presidida pelo Ministro Cezar Peluso, na conformidade da ata do julgamento e das respectivas notas taquigráficas. (STF, 2012, *online*)

Com o surgimento de novas conjecturas científicas e a evolução da medicina, teorias atinentes ao marco de início da vida humana surgiram. Segundo uma corrente médica, argumenta-se que o momento da fecundação, (Teoria da Concepção) pode ser considerado como o início da vida. Outras correntes defendem que a vida tem sua gênese quando o coração do feto começa a pulsar e o cérebro se desenvolve, ou seja, quando há formação dos sistemas circulatório e nervoso. Já para a teoria embriológica, a vida começa na terceira semana de gestação, quando o embrião adquire individualidade.

Apesar das grandes controvérsias acerca do momento em que tem início a vida, todas essas concepções anteriores defendem que a interrupção da gravidez seria um tipo de assassinato, pois coloca fim á vida de um ser humano. É perceptível, assim, que essas teorias são influenciadas por valores religiosos, morais e políticos, por isso muitos especialistas defendem que não caberia, exclusivamente, à ciência, à política ou à religião definir, mas caberia à sociedade escolher se seria aceitável ou não a interrupção da gestação.

Nesse contexto, a CADH afirma que toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção (OEA, 1969, *online*). Isso é fortalecido com a doutrina de Luiz Flávio Gomes e Valério Mazzuoli (2010, p.39, grifos do autor):

> Falando em concepção, conclui-se que a vida começa com a fecundação do óvulo. A partir daí a vida está juridicamente protegida. È isso que significa reconhecimento dos direitos dos nasciturus (*infansconseptuspro natohabeatur, quoties de connodiesejusagitur).*

Frequentemente é possível ver mobilizações a favor da legalização do aborto, sempre

apresentando argumentos hedonistas, pragmáticos e utilitaristas, defendendo que o ser humano é uma *"coisa"* indesejada quando não útil á sociedade. Transformando a criança, especialmente a que apresenta algum tipo de deficiência ainda diagnosticado no período gestacional, em um ser sub-humano sem quaisquer direitos.

Essas discussões se intensificaram após a Organização Mundial da Saúde (2016) afirmar que as evidências de ligação entre o Zika vírus e a microcefalia (condição em que o feto nasce sem parte de seu sistema nervoso central) estão crescendo bastante, principalmente no Nordeste do Brasil. Como a BBC Brasil (2016) divulgou que o juiz goiano Jesseir Coelho de Alcântara, responsável por várias autorizações de abortos de fetos anencéfalos, chegou a afirmar que a interrupção da gravidez em casos de microcefalia com previsão médica de morte do bebê é "válida" e precisa ser avaliada "caso a caso".

Segundo o Boletim Epidemiológico Microcefalia e Alterações Sistema Nervoso Central (2016), há poucos dados oficiais sobre mortes de fetos e recém-nascidos microcéfalos no Brasil e os que existem estão desatualizados, só possuindo informações de mortes em território nacional até 2014, período anterior à epidemia. Ou seja, não se sabe com exatidão a expectativa de vida desses bebês e muitas conseguem se desenvolver tornando-se sujeitos de direito, mesmo por pouco tempo. Infelizmente os brasileiros convivem há décadas com a afecção desse vírus, assim eliminar bebês seria uma solução mais adequada a obter uma melhor gestão na saúde e prevenção de epidemias e garantir condições de vida digna para as mães e seus bebês?

Tanto sob o prisma da anencefalia ou da microcefalia, as anomalias genéticas ou qualquer outra deficiência física ou mental, não podem ser utilizadas como parâmetro para determinar quando uma vida "merece ser vivida". Como questiona Oliveira (*online*), "a ética da qualidade de vida padece do vício de quantificar o respeito por determinada pessoa em função da sua situação vital." Aceitar esse tipo de posicionamento é como anteriormente mencionado, adotar a eugenia no Brasil, tendo em vista a total contrariedade com princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à vida, previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 1°, III e art. 5°, caput, respectivamente) e contra a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que possui hierarquia constitucional no País.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, em relação à criação de uma lei ordinária, pode-se dizer que o processo legislativo é constituído por três fases, nas quais o projeto de lei será apreciado por ambas as Casas

do Congresso Nacional, além de uma sorte de comissões especializadas e do próprio Presidente da República até ter seu texto publicado.

Igualmente, concernente à segunda parte do trabalho, é válido afirmar que a prática do aborto, seja em razão de deficiência do fero ou por simples negativa por partes dos pais na vontade de ter um filho, atenta diretamente contra o direito à vida, tantas vezes mencionado na Constituição quanto em outros diplomas normativos, tendo em vista que põe a decisão dos pais de não ter um filho em primeiro plano em relação a continuidade da existência do feto.

Ademais, o presente trabalho, igualmente, propôs vários olhares diferentes atinentes ao tema do aborto, apresentando argumentos favoráveis à legalização, buscando invalidá-los, observando sempre os direitos humanos, tanto do feto que está para nascer, que tem seu direito à vida atacado, quanto da mãe que o concebeu, a qual, por sua vez, tem o direito de dispor do próprio corpo eclipsado pelo direito do nascituro.

Além disso, é significante citar o quão mais cômodo é para o Estado apenas legalizar o aborto, afirmando que esta é uma alternativa caridosa em face da vida que muitas crianças da periferia levariam não sendo o aborto legalizado, em vez de implantar medidas públicas, realmente efetivas, de redução da pobreza e de educação familiar e sexual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 abril de 2016.

**Boletim Epidemiológico Microcefalia e alterações SNC**. Disponível em; <http://www.saude.ce.gov.br/#>. Acesso em: 25 de abril. 2016.

GOMES, Luiz Flávio; MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Comentários à Convenção Americana sobre Direitos Humanos:** Pacto de San José da Costa Rica. 4 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

**Juiz defende o direito a aborto em casos de microcefalia com risco comprovado de morte.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160121_microcefalia_aborto_zika_rs>. Acesso em: 25 de abril. 2016.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado** / Pedro Lenza. - 19. ed.rev.,atual. eampl. - São Paulo: Saraiva, 2015.

LOPES, Ana Maria D'ávila; OLIVEIRA, Amanda Farias. **A violação do sistema interamericano de direitos humanos pela arguição de descumprimento de preceito fundamental n° 54.** Fortaleza, 2014.

OEA – ORGANIZÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Carta dos Estados Americanos (1948).** Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/tratados_A-41_Carta_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Americanos.htm> Acesso em: 22 abril. 2016.

OLIVEIRA, Aline Albuquerque S. de. **Anencefalia e transplante de órgãos.** Disponível em: <http://www.bioeticaefecrista.med.br/textos/anencefalia%20e%20transplante%20de%20orgaos.pdf >. Acesso em: 25 de Abril. 2016.

PAULO, Vicente, 1968- **Direito Constitucional descomplicado** / Vicente Paulo, Marcelo Alexandrino. – 12. ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO: 2014.

**Quando a vida começa? Médicos debatem a descriminalização do aborto.** Disponível em: <http://sites.uai.com.br/app/noticia/saudeplena/noticias/2013/04/17/noticia_saudeplena,143081/onde-a-vida-comeca-medicos-debatem-a-discriminalizacao-do-aborto.shtml> Acesso em: 22 abril. 2016.

**STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de Descumprimento Fundamental n° 542012**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=204863>. Acesso em: 22 abril. 2016.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# DEMOGRAFIA DA MORTALIDADE INFANTIL EM BELÉM DO PARÁ (1909-1911)

Laura Maria Silva Araújo Alves[368]

## RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade destacar a demografia da mortalidade de crianças a partir da análise dos Livros de Sepultamento de Crianças no Cemitério de Santa Isabel, no período de 1909 a 1911 em Belém do Pará, objetivando destacar a idade, sexo, situação socioeconômica e o inventário das doenças que causaram a morte das crianças. O trabalho faz parte de um projeto sobre as ações da medicina higienista e sanitaristas implantadas no século XX no Pará, intencionando combater a mortandade de crianças ainda na primeira infância. Os dados apontam que muitas crianças morriam de doenças causadas pela falta de cuidados com alimentação e saneamento da cidade. No mais, com as ações dos médicos higienistas a mortalidade infantil sofreu significativa diminuição em razão das políticas de assistência e proteção à infância na Amazônia paraense.

## INTRODUÇÃO

A mortalidade de crianças no final do século XIX, início do século XX era desolador. O alto índice da mortalidade infantil no Norte do país, por diversas doenças, epidemias e falta de higiene, era elemento preocupante, uma vez que ia de encontro com o ideário civilizatório e, sobretudo, incompatível com o almejo da constituição de uma infância, uma nação, saudável, forte e produtiva.

Sendo assim, o país, no início do século XX, passa por um processo de modernização, devido a busca de atendimento ao modelo "civilizador". Quando volta-se o olhar para o Brasil nesse período, é possível notar diversas mudanças, nos seus mais variados cenários. Há um aceleramento no crescimento e desenvolvimento urbano, motivado pela industrialização. Então, o país sofre mudanças, tanto estruturais quanto comportamentais, a fim de que viesse se encaixar nos moldes dos países considerados desenvolvidos.

Para tanto, era necessário que os assuntos que envolvessem a infância, sobretudo os cuidados com as crianças tivessem um pouco mais de atenção. Nesse contexto, surge o movimento higienista, com o objetivo de diminuir as mazelas que assolavam a sociedade da época, remodelando os cuidados com a saúde e higiene da sociedade, defendendo-se o ensino de novos hábitos higiênicos, já que consideravam que a falta de higiene era o principal problema da

[368] Professora e Pesquisadora da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

população. Sua ideia central era valorizar a população como um bem, indicando normas e hábitos que corroborariam com uma melhora da saúde individual e coletiva.

É nesse cenário que surge a concepção médico-higienista, como uma forma diminuir as mazelas que assolavam a sociedade da época, reformando a maneira de cuidar da saúde e higiene da sociedade, trazendo o ensinamento de novos hábitos higiênicos, uma vez que, ainda de acordo com Alves (2012), a falta de higiene era considerada o principal problema da população.

Dispostos a enfrentar o "problema da infância" por meio de medidas higienizadoras, tais médicos defendiam não somente a assistência materno infantil, como também proposições a respeito da educação das mães, com vistas à formação tanto física quanto moral dos filhos. A atuação desses médicos higienistas foi o que instituiu o novo modelo filantrópico de assistência, que iria entrelaçar intervenção pública, filantropia e ciência médica. Fundam-se, no Brasil, nessa época, as bases da puericultura, definida como a ciência que trata a higiene física e social da criança. Nascida na Inglaterra e na França no século XVIII, a base da puericultura era a orientação à higiene da maternidade e da infância.

O foco principal dos higienistas era a população menos abastada que, por viver em situações de extrema precariedade, eram mais facilmente acometidas por doenças, e as crianças, claro, eram as maiores vítimas. É na busca de atendimento à criança pobre e desvalida que vários médicos higienistas passam a criar o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, por todo Brasil. Foi um modelo de instituição privada, de caráter filantrópico, que, nascendo sob a bandeira da República e, sobretudo dos valores positivistas, encontra suporte para sua criação em ideias médico-higienistas e eugenistas. No caso de Belém, o criador do instituto foi o médico pediatra Ophir Pinto de Loyola, engajado nos estudos sobre as doenças que acometiam as crianças e o cuidado necessário que se devia ter para com elas.

O movimento higienista foi de extrema importância com relação ao combate à mortalidade infantil quanto para a criação de uma nova concepção de cuidados com as crianças. A partir dele, o trato com o infante passa a ser visto de maneira diferente, os cuidados com as crianças passam ser prioridade, proporcionando as crianças, e a sociedade em geral, uma melhoria da qualidade de vida.

A abordagem médico-higienista, que definia o projeto civilizador do final do século XIX, estabelecia muitas diretrizes para a formação de uma nova sociedade, e a capital do Pará não esteve alheia, muito pelo contrário. A criança era o foco principal para o estabelecimento dessa nova sociedade e as ações de assistências e proteção começavam a ser pensadas para elas. As práticas utilizadas no interior das casas de asilos para crianças tinham um objetivo: transformar a criança

pobre, desvalida, órfã em um cidadão útil para a sociedade, principalmente em termos econômicos. Além disso, a medicina procurava desenvolver medidas higienistas que abrangiam os cuidados com a saúde da criança nos primeiros anos de vida, cuidados da mulher com a gravidez e o parto, além de cuidados com a amamentação realizada pelas amas de leite. Entretanto, mesmo com medidas implementadas a partir de um ideário higienista, a mortalidade infantil era significativa na capital do Pará.

A mortalidade infantil foi enorme entre as populações indígenas desde o século XVI. Houve também um número considerável de crianças que morriam entre as famílias das casas-grandes devido a difícil adaptação dos europeus ao meio tropical e da higiene infantil. Os hábitos trazidos da Europa como o rígido e supersticioso cuidado com o resguardo e o horror de banho, eram noções extremamente nocivas às crianças em clima quente. Já os hábitos de higiene indígena ou africana havia a maior liberdade da criança dos panos grossos e dos agasalhos pesados, além do uso de abafar a cabeça dos  criança (GILBERTO FREYRE, 2001). A mortalidade atingia crianças de todas as raças, independentemente do sexo. A justificativa para a vulnerabilidade das crianças estava diretamente relacionada à pobreza, ao concubinato que geravam um grande número de crianças ilegítimas, as doenças que atingiam a infância, sobretudo as crianças indígenas e alguns poucos sobre as escravas.

O presente trabalho tem como escopo investigação e análise acerca da mortandade infantil nos anos de 1909 a 1914 em Belém do Pará por meio dos Livros Perpétuos de Sepultamento de Crianças no Cemitério de Santa Isabel. Com o estudo demográfico sobre a mortandade infantil nos livros perpétuos de sepultamento de crianças pretendemos estabeleceruma construção  demografia sobre a mortandade infantil. As questões que nortearam o estudo foram: *(1)Qual o quadro da mortandade de crianças nos anos de 1910 e 1911 nos Livros Perpétuos de Sepultamento de menores?(2) Qual o perfil socioeconômico das crianças sepultadas no Cemitério de Santa Isabel? (3) De que doenças as crianças recorrentemente morreram?*

Para efetivar a pesquisa, inicialmente, realizamos um levantamento a partir de um levantamento na secretaria do Cemitério Santa Izabel sobre os Livros Perpétuos de Sepultamento de menores nos anos de 1909 a 1911. Realizamos uma catalogação dos dados contidos nos livros para que, assim, fosse realizado a análise dos mesmos.  É necessário explicitar que o levantamento, bem como análise dos dados, ainda está em andamento. Portanto, não se tem um resultado final acerca da pesquisa, pois pretendemos ampliar o estudo até 1934.

A referida pesquisa de cunho documental destaca o entrecruzamento de três áreas do conhecimentos: Medicina, História e Educação. Para elaboração desse artigo, destacamos os seguintes itens de análise: (1) a mortandade infantil e o higienismo; (2) Cemitério de Santa Isabel e o sepultamento de anjinhos; (3) Mortandade Infantil na Amazônia Paraense da Belle Époque.

## CEMITÉRIO DE SANTA ISABEL E O SEPULTAMENTO DE ANJINHOS

Sabe-se que por volta do ano de 1850 a Província do Grão Pará foi alastrada pelo vírus da Cólera e da Febre Amarela. Com as epidemias o então governador Jerônimo Francisco Coelho, com o intuito de impedir o maior alastramento dos vírus proibiu em meio a muitas reclamações os sepultamentos em Igrejas, prática de sepultamento. A prática desta medida começou em 25 de março de 1850. Como reflexo dessa medida, ordenou-se a construção de um cemitério regular, estabelecido em um terreno alguns anos antes adquirido pela Câmara Municipal de Belém, o governador mandou cercá-lo e edificar nele uma capela a qual deu a invocação de Nossa Senhora da Soledade.

Diante da preocupação do governador foi constituído o segundo cemitério público de Belém, deixando o primeiro (o do Largo da Pólvora) entregue a todos os tipos de profanações, profanações estas que levaram o então bispo D. Afonso de Moraes Torres a mandar escavar o antigo campo santo e trasladar os ossos ali encontrados para o novo cemitério. Contudo, não demorou alguns anos para que fosse percebido que o novo cemitério apresentava dos graves problemas:o primeiro era seu tamanho diminuto que não dava conta da crescente população, e o segundo a localização próxima ao centro da cidade já muito habitado. Estas e outras razões higiênicas determinaram a interdição do cemitério, que já em 1874 foi considerado insuficiente pela santa Casa de Misericórdia, instituição a quem era incumbida à administração do cemitério.

Com o fechamento do Cemitério da Soledade, que era um campo santo de sepultamento da elite paraense, foi construído o Cemitério Santa Izabel, que a época ficava cerca de uma légua da cidade, o que não ameaçava a higiene pública, fato este que foi uma das razões do fechamento do Cemitério da Soledade. Assim, o Cemitério Santa Izabel começou ter sua construção partir de 1890. O referido Cemitérios começou a ser gerido pelo poder público e não eclesiástico, sendo assim passou da tutela da Santa Casa de Misericórdia do Pará para as mãos da Intendência (Prefeitura) Municipal de Belém. Na ocasião, o Cemitério de Santa Isabel ganhou tamanho com várias desapropriações empreendidas pelo intendente Senador Antônio Lemos, bem como ganhou Capela que hoje conhecemos.

Nos finais do século XIX o referido campo santo passou a receber mortos como escravos, doentes e crianças. Os mortos pela epidemia de febre amarela, denominados de amarelentos, tiveram um espaço isolado de sepultamento como intenção de isolar os mortos pela doença. Desde o período de sua real implementação, o Cemitério de Santa Isabel passou a sepultar crianças indigentes e não indigentes de várias idades, sexo e condições socioeconômicas.

Sobre os funerais e sepultamento de crianças podemos destacar nos relatos dos viajantes que passavam por aqui testemunharam no correr do século XIX e início do século XX os funerais de crianças como uma "procissão triunfal". Sobre os "anjinhos", os visitantes estrangeiros, segundo Gilberto Freyre, se mostraram surpresos pelo esmero em que pequenos defuntos eram arrumados e expostos.

Uma prática muito comum narrada pelos viajantes nos rituais fúnebres infantis era o de arrumar o "anjinho" de forma a lhe restituir o aspecto que tinha quando vivo, por intermédio da maquiagem. A criança morta tinha faces e lábios pintadas em abundância de um rosa brilhante, resultando numa aparênciade que a criança estava viva. Nas narrativas de viajantespodemos constatar a existência de outro artefato bastante recorrente nos funerais infantis relato pelos viajantes era o pano branco bordado ou a toalha de renda sobre o caixão.

Havia um zelo significativo em dar à criança que acabara de morrer uma série de procedimentos e garantisse uma cerimônia digna para o pequenino, tanto que em algumas capitais no Brasil havia o hábito de depositarem-se os pequenos defuntos na Roda de Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, para que a instituição de recolhimento de crianças abandonadas assegurasse que fossem enterrados dignamente (GILBERTO FREYRE, 2001).

A enorme importância dadas aos funerais de crianças estava relacionado a uma crençade que de que *morrer criança era uma maneira de garantir a salvação*. No mais, morte de anjinhos indicava intercessão das crianças mortas junto às autoridades celestes em favor dos seus. Era hábito das famílias fazerem a mortuária, com todo o aparato com que se apresentavam os rituais fúnebres. Há indícios também de que os funerais de anjinhos eram geralmente feitos de dia e com uma procissão pelas ruas da cidade.

Com relação às vestimentas do pequeno anjinho, muitos estudiosos dizem que eles eram geralmente vestidos de branco que estava associada à inocência e pureza virginal, contrário a mortalha dos adultos que era roxa ou preta, as cores da penitência. O branco estava também relacionado ainda a imagem a Nossa Senhora da Conceição, uma vez que é com esta cor que Virgem Maria se veste nas representações da "Imaculada Conceição". É daí que surge a prática de

vestir a criança morta com vestes de santos, o que seria favorecido pela intervenção do santo, o qual receberia a proteção e o guiaria em direção aoCéu.

Sobre os velórios de anjinhos, o caixão foi outro elemento muito bem retrato pelos viajantes estrangeiros. O esquife servia principalmente para como suporte à exposição e transporte do cadáver, já que o corpo não era enterrado dentro dele, um mesmo esquife era utilizada em diversos funerais. No caso de crianças mortas de famílias abastada era muito recorrente utilizar o esquife para transporte do corpo, geralmente com forro de tafetábranco ou cor de rosa com detalhes em prata. Dependendo da idade da criança havia uma cor determinada para o caixão: nos caixões de criança de menos de oito anos o rosa podia dar lugar ao azul celeste. De acordo com a condição socioeconômica da criança hvia um ritual diferenciado. No caso de crianças escravas havia, por exemplo, o costume de enterrá-lasnas redes que que serviam de leito quando eram vivos, sem qualquer lençol  sobre o corpo (GILBERTO FREYRE, 2001).

Na morte de anjinhos o cortejo fúnebre era o ponto alto da participação coletiva. Geralmente toda a cidade era chamada a participar do ritual de cortejo. Diferentemente dos adultos, nos funerais infantis a criança era levada de dia, lugar do cotidiano, do familiar. As procissões diurnas eram índice de que se dava por garantia de salvação e a de louvar o pequeno falecido (GILBERTO FREYRE, 2001).

Os funerais de crianças estavam relacionados a uma crença de que morrer criança era uma maneira de garantir a salvação. Os funerais de crianças abastadas eram geralmente pomposos e todos cantando tristonhamente pelas ruas rezas fúnebres. Os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis e vestidos geralmente de anjos com asas, e os cabelos penteados em cachos e com *rouge*nas faces. Já as crianças de famílias pobres eram enterradas com a melhor roupa. Já as meninas-moças eram vestidas com roupa branca e com fitas azuis no cabelo e com coroas de flores brancas nos cabelos.

Durante o velório de criança no século XIX, os gestos dos familiares e mesmo da mãe da criança não se distinguia se se tratava de alegria ou tristeza. Sobre os funerais narra Freyre:

> os cadáveres de crianças eram enterrados em esquifes escarlates ou azuis, e vestidos de querubins ou de anjos, com asas, e os cabelos penteados em cachos. Quando havia necessidade de cachos suplementares, o encarregado dos funerais completava-os, suprindo os pequenos defuntos, não só de cachos,mas de “rouge” para face e de pós prateados para o pescoço e para os braços (GILBERTO FREYRE, 2008, p. 115).

A morte da criança era percebida pelos viajantes estrangeiros, mais como um momento de júbilo que um momento de luto. Muitos deles (viajantes) tiveram a oportunidade de presenciar um funeral infantil. Eles relatam que esses cerimoniais mais se pareciam com festivais. Era comum

vestir de São João o cadáver de menino, já a criança que tinha o nome de São Francisco ou Santo Antônio usam geralmente enterrados com mortalha. Para as crianças maiores, São Miguel Arcanjo era o modelo. Vestia-se então o pequeno cadáver com uma túnica, uma saia curta presa por um cinto, um capacete dourado (de papelão dourado) e apertadas botas vermelhas. Com a mão direita apoiada sobre o punho de uma espada. As meninas representam 'madonas' e outras figuras populares.

Viajantes também registraram o uso de pano branco como mortalha, usado entre as camadas mais humildes, principalmente entre as crianças escravas recém chegadas da África. Há indícios de que essa prática foi transplantada desse continente, pois entre os africanos a cor branca é a preferência para enterrar os mortos, sobretudo as crianças já que pela liturgia cristã o branco é uma cor que representa a inocência e a pureza virginal.

Uma prática cultural muito comum na capital do Pará era anunciar o falecimento de crianças principalmente das famílias abastadas. Anúncio fúnebre fazia parte do cotidiano da imprensa belenense da segunda metade do século XIX, mesmo que fosse uma simples informação sobre a criança morta e o enterro, se seria realizado naquele dia e em alguns casos o motivo da morte. Havia ainda a publicação nos jornais de grande circulação diária do número de mortos que seriam enterrados naquele dia.

Sabe-se também que as famílias mais abastadas não só publicavam nos jornais a perda de um anti-querido como recebiam inúmeras manifestações públicas de carinho e afeto nestemomento de perda, de sofrimento e de dor. Geralmente as mensagens de condolência eram encontradas com muita facilidade nos jornais. Recorrentemente essas mensagens eram cheias de elogios ao morto, evidenciavam as qualidades do falecido. As crianças sempre eram vistas, como meigas, doces, puras, verdadeiros anjos, tão boas que Deus por sua imensa misericórdia as tomou para si de modo que as mesmas não sofressem nesse mundo de aflição.

## MORTANDADE INFANTIL NA AMAZÔNIA PARAENSE DA BELLE ÉPOQUE

A verificação dos Livros Perpétuos de Sepultamento de Crianças no Cemitério de Santa Isabel (1909-1911) permitiu a pesquisa, ainda que de forma preliminar, verificar as diversas mazelas, doenças e moléstias que acometiam as crianças no início do século XX. É importante ressaltar que referida pesquisa ainda não foi concluída.

De acordo com um levantamento preliminar dos Livros Perpétuos de Sepultamento de Crianças no Cemitério de Santa Isabel constatamos que a havia um número significativo de

mortandade de criança no período de 1909 a 1911. Dos dados apurados destacamos os valores referentes às 948 crianças sepultadas no período de 1910-1911. Verificamos que em 1910 morreram 613 crianças (64,7%) e m 1911 morreram 335 crianças (35%). Portanto, dos dados levantados no total de 948 crianças sepultadas já catalogadas no referido livro indicam que no ano de 1910 houve uma mortandade significativa de crianças.

Com relação aos dados sobre as idades de falecimento das crianças constatamos que morriam indiscriminadamente meninos e meninas com idades que vão de horas, dias, meses e um anode vida até aproximadamente 8 a 10 anos. Entretanto, das 948 crianças sepultadas nos anos de 1910 a 1911 morreram: 483 meninos (50,9%), 451 meninas (47,6%) e 14 crianças (1,5%) que não são identificados o sexo. De acordo com os meses de registrados do sepultamento das crianças os meses de maior registro foram: maio com 217 (22,9%), junho 183 (19,3%), agosto com 140 (14,8%), março com 137 (14,5%) e fevereiro 130 (13,7%), julho 74 (7,8%), setembro 44 (4,65%) e dezembro 23 (2,4%).

Sobre a naturalidade das 948 crianças falecidas nos anos de 1910 a 1911, a maioria das crianças que foi sepultada no cemitério é paraense com 841 (88,7%), seguido de crianças oriundas do Amazonas com 36 (3,8%) e Acre 08 (0,8%). Há também crianças oriundas de famílias nordestinas que migraram para o Pará: Ceará com 26 (2,7%), Rio Grande do Norte com 20 (2,1%), Maranhão com 06 (0,6%) e Alagoas com 01 (0,1%). Com relação às crianças estrangeiras morreram com 05 (0,5%). Entre os estrangeiros estavam crianças portuguesas, espanholas e de países da América Latina. Verificamos também que das 948 crianças 02 (0,2%) não são identificadas.

Com relação à cor e situação sócio econômicas das crianças, constatamos que a grande maioria das crianças era branca com 565 (59,6%), parda com 368 (38,8%), preta com 14 (1,5%). A respeito da situação socioeconômica das crianças sepultadas verificamos que 584 (61,6%) não eram indigentes e 364 (38,4%) eram indigentes. Como os dados não são tão dispares, concluímos que a mortalidade infantil à época atingia crianças pequenas independentemente da situação socioeconômica delas. Obviamente que as crianças de famílias menos remediadas estavam expostas as doenças que acometiam a população principalmente nos primeiros anos de vida.

De acordo com os dados levantados sobre as moléstias que causaram a morte das crianças sepultados no cemitério de Santa Isabel verificamos ainda que elas eram acometidas por várias doenças. Os dados indicam que das 948 crianças morriam ao nascer, os chamados “Nati Morto” com 168 (17,7%) e de doenças como Gastro Enterite com 144 (15,2%) e101 (10,7%) Infecção

Intestinal, Paludismo 80 (8,4%), outras doenças com 34 (3,6%), debilidade congênita 49 (5,2%), Bronchio Pneumonia com 57 (6%), Bronchite Capilar com 26 (2,7%), Ankylostomiase com 24 (2,5%), Meningite e Sarampo com 29 (3,1%), Tétano 22 (2,3%), Acesso Paernicioso com 12 (1,3%), Enterite Chronica 11 (1,2%), Convulsão com 07 (0,7%), Anemia com 07 (0,7%), Cachezia Palustre e Diarréia com 05 (0,5%), Pneumonia 04 (0,4%), Nephrista 03 (0,3%), Hemorragia e Fraqueza Congenita com 02 (0,2%), Febre Intermitente 01 (0,1%) e doença não identificada 34 (3,6%).

Com relação ao nome dos médicos que atestaram os óbitos das crianças identificamos a presença de médicos pediatras higienistase sanitarista entre eles o do médico Ophir Pinto de Loyola que, no ano de 1910, assumiu a direção da Santa Casa de Misericórdia e atuou no atendimento de crianças carentes. Além disso, cria em 1912 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Pará que buscava atender às crianças pobres e desvalidas. Atestaram também os óbitos das 984 crianças sepultadas em 1910 a 1911 médicos ilustres como Camilo Salgado, que foi o primeiro presidente da Sociedade Médico Cirúrgica do Pará, criada posteriormente em 1914 e os médicos Jayme AbenAthar, Penna de Carvalho, Raimundo Farias, Barão de Anajás entre outros.

Em Belém do Pará, os médicos higienistas no século XIX e início do século XX ditavam uma série de modelos comportamentais e regras a serem adotadas pelas mulheres, uma vez que tanto pelo convívio, quanto pelo leite, elas passariam tais atributos para as crianças. Havia nas teses médicas um discurso ideológico civilizatório que defendia a necessidade de criar sujeitos moralmente fortes para a nação em processo de formação que se queria muito no raiar da República.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado podemos destacar as seguintes considerações:

(1) Havia uma mortandade infantil significativa em Belém nos anos de 1910 a 1911 em decorrência de inúmeras epidemias e de doenças causadas pela falta de higiene e cuidados com a alimentação da criança.

(2) Os médicos higienistas tiveram um papel fundamental no combate à mortalidade de crianças com a atuação dos médicos higienistas e sanitaristas que implementaram medidas para combater o óbito de crianças ainda nos primeiros anos de vida.

(3) Os dados obtidos nos Livros de Sepultamento de Criança no Cemitério de Santa Isabel servem de referências para estudos sobre a História da infância na Amazônia Paraense.

(4) Os livros de sepultamento de crianças que foram estudados são um patrimônio imensurável sobre a demografia da mortandade infantil e que certamente servirão para futurosestudos sobre a infância no início do século XX.

(5) A relação entremedicina e educação precisa ser mais bem discutida e ampliada com outros estudo para que possamos desvendar a infância perdida no século XIX e início do século XX.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Proteção Assistência à infância desvalida do Pará (1912 – 1934).** Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 9., Universidade de Federal da Paraíba. João pessoa, 2012.

FREYRE, Gilberto**. Casa-Grande & Senzala.** 45ª edição. Rio de Janeiro.Record, 2001.

_____. **Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX.** 4ª edição. São Paulo:Global, 2008.

GÓIS JR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54. 2003.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Elane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LUCCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil tomadas durante uma estada de dez anos nesse país de 1800 a 1818**. Tradução de Milton da Silva Rodrigues. São Paulo: Livraria Martins, 1942.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral. **A Sorte dos Enjeitados**: o combate ao infanticídio e a institucionalização da Assistência às Crianças Abandonadas no Recife (1789-1832). São Paulo: Annablume/FINEP, 2008.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JÚNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e; GARCIA, Renata Monteiro. **Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, n. 2, ano 10, p. 613-632, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a19.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2014.

# SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Jarles Lopes de Medeiros[369]
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Gisafran Nazareno Mota Jucá[370]
Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**RESUMO**

O trabalho discute o tema sexualidade e seus desdobramentos nas relações de gênero e na forma como se lida com as diversidades sexuais na escola. Para tanto, foi necessário realizar uma análise das políticas públicas destinadas a abordar a problemática no campo educacional. A partir do recurso metodológico bibliográfico e da análise documental, enfocou-se nos seguintes documentos: Os Temas Transversais (BRASIL, 1997a e 1997b), a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia. O objetivo é suscitar a reflexão em torno dos subsídios que tais documentos podem oferecer à prática docente. Evidenciou-se que tais políticas são insuficientes para abordar o aluno dotado de subjetividade e sexualidade que chega à escola. Dessa forma, surge a indagação: onde os professores poderão encontrar subsídios legais para lidarem com o tema? Professor esse que também é sujeito subjetivo e sexual, portanto possui concepções pessoais sobre o assunto.

**Palavras-chaves:** Gênero. Diversidade Sexual. Políticas Públicas Educacionais.

## INTRODUÇÃO

*"Acordei com 33 caras em cima de mim", diz garota de 16 anos vítima de estupro coletivo*[371].
*Brasil é campeão mundial em assassinatos de homossexuais*[372].
*Médico é excomungado após realizar aborto em menina de 9 anos vítima de estupro*[373].
*Marcela Temer: bela, recatada e do lar*[374].

As notícias apresentadas acima ilustram o atual momento de intolerância e violência sexual, de gênero e homofobia que vivenciamos. A opção por divulgar tais acontecimentos surgiu com o

[369]Aluno bolsista CNPq do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC) vinculado à Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. E-mail: jarlles@hotmail.com.

[370] Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor colaborador da UFC no PPGE/FACED/UFC, vinculado à Linha História da Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.

[371] Caso ocorrido no mês de maio de 2016, no Morro São José, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/05/26/interna_nacional,766534/acordei-com-33-caras-em-cima-de-mim-diz-garota-vitima-de-estupro.shtml. Acesso em: Jun/2016.

[372] Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/logar.do?dispatch=logOff. Acesso em: Jun/2016.

[373] Em 2009 uma garota de 9 anos engravidou de gêmeos em decorrência de um estupro. O médico, que amparado pela legislação realizou o procedimento clínico, foi excomungado de acordo com a legislação realizou teve sua excomunhão anunciada pelo arcebispo de Pernambuco/RE José Cardoso Sobrinho. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36402029. Acesso em: Jun/2016.

[374] Notícia veiculada na revista Veja no ano de 2016 onde aponta o padrão do comportamento da mulher desejável. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>. Acesso em: Jun/2016.

intuito de introduzir a problemática da sexualidade na sociedade brasileira, a qual repercute na escola. Trata-se de um pequeno recorte dentre inúmeros casos que ocorrem diariamente no país e que aponta o quão incompreendido e pouco discutido o tema é nos círculos sociais e educacionais.

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2015), no ano de 2014 foram registrados 47.646 casos de estupro no Brasil, esse número pode chegar a quase 500 mil, uma vez que se estima que apenas 35% dos casos são registrados. Em 2015, a homofobia motivou o assassinato de 319 pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs). O site *Quem a homofobia matou hoje?*[375]contabiliza diariamente os crimes ocorridos contra essas pessoas.

Existe um discurso muito difundido na contemporaneidade que é o do respeito à diversidade cultural, todavia, incorre no risco de mascarar os preconceitos e as resistências em aceitar o outro em suas diferenças. Por meio das diversas instituições sociais, dentre elas a escola, a família e a igreja, há uma tentativa de homogeneizar os sujeitos tendo como referência a etnia branca e a orientação religiosa cristã a partir da heterossexualidade compulsória. Essa configuração é fruto de uma espécie de *ancestralidade colonial,* que aponta que o sujeito ideal deva apresentar tais características.

A ausência do debate sobre o tema contribui para o referido quadro de violência. A escola, enquanto espaço de formação do cidadão, não pode negligenciar tal situação. Acredito que os temas relacionados às questões de gênero e o respeito às diversidades sexuais, com uma discussão perpassando a sexualidade humana enquanto constituinte das identidades, quando abordados no cotidiano escolar, possam contribuir para a formação de crianças e adolescentes mais conscientes e tolerantes em relação ao outro.

Este trabalho visa suscitar reflexões acerca da discussão em torno das relações de gênero e das diversidades sexuaisna escola. Para tanto, foram abordadas as políticas públicas destinadas à compreensão e ao enfrentamento do assunto, como os Temas Transversais e a sua proposta de Orientação Sexual (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e o não implementado Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia[376]. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior para a Dissertação de Mestrado do Programa de Pó-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC).

[375] Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/>. Acesso em: Jun/2016.
[376] Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: Abr/2016.

Como recurso metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a análise documental, o que oportunizou a análise das referidas políticas públicas e sua articulação com o cotidiano escolar. Enquanto pesquisador, tenho vivências e concepções pessoais que se relacionam diretamente como o tema de estudo, o que nos remete às palavras de Minayo, onde "[...] nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto" (*apud* LUSTOSA, 2003, p. 14). Dessa forma, este trabalho também é guiado por experiências pessoais vivenciadas, primeiramente como aluno e, atualmente, como professor de Educação Básica, onde pude *presenciar* o debate ou a ausência do mesmo quando o assunto é a sexualidade humana.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCOMPREENSÃO DO SUJEITO

No âmbito nacional, podemos fazer um paralelo entre a *RatioStudiorum* (SAVIANI, 2013)e a elaboração da LDB (BRASIL, 1996). O primeiro tratado no âmbito internacional, o segundo no Brasil. Trata-se de documentos que, em períodos históricos distintos, buscaram regulamentar a instituição escolar, bem como a prática educativa. No entanto, o que se percebe é uma abordagem técnica, normativa, que negligencia as subjetividades dos sujeitos que atuam na escola: alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade adjacente.

Nesses tratados a respeito da educação, a escola é concebida como uma espécie de prédio padronizado, onde seus agentes lá atuariam de forma única e linear. Sem dúvidas a LDB (BRASIL, 1996) buscou universalizar o ensino, assegurando a entrada e a permanência de sujeitos que antes viviam à margem da educação escolarizada, dentre eles os portadores de deficiência. Apesar disso, num país com proporções territoriais como o Brasil, torna-se ousado a tentativa de universalização e padronização do ensino, uma vez que a nação é coabitada por inúmeras realidades, com diversos *Brasis*.

Em seus artigos 2º e 3º a LDB (BRASIL, 1996) apresenta os princípios da educação nacional pautados, dentre outros pontos, na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além da promoção de uma convivência harmônica entre os sujeitos, com o respeito à liberdade e à tolerância. O texto não contém referências à dimensão subjetiva dos alunos e professores, tampouco apresenta estratégias para o enfrentamento dos dilemas comuns ao ambiente escolar, como a violência e a intolerância contra a diversidade do comportamento humano.

A LDB se relaciona aos aspectos administrativos da educação brasileira. Outra política pública que versa sobre a estruturação escolar, mas principalmente suas metas, é o Plano Nacional de Educação -PNE (BRASIL, 2014), que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas na educação. O documento, assim como a LDB, permanece no âmbito administrativo.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a), propõem auxiliar os professores em suas práticas diárias, existindo um enfoque nos conteúdos e nas competências que os alunos devem aprender de acordo com cada disciplina da grade curricular. Existe a proposição de metas que os alunos deverão cumprir para que possam exercer sua cidadania. Além disso, versa sobre assuntos como avaliação, orientações didáticas e os objetivos gerais do ensino. Trata-se de uma matriz que serve de referência para o currículo nacional, abordando o conhecimento de forma interdisciplinar, englobando temas transversais que devem perpassar todo o conteúdo abordado na escola: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural.

Os PCNs (BRASIL, 1997a) abordam as diversas disciplinas da grade curricular na escola, tendo textos específicos para tal fim. No entanto, para esta pesquisa me deterei à analise dos Temas Transversais, mais especificamente no que diz respeito à Orientação Sexual (BRASIL, 1997b), o qual engloba assuntos relacionados aos estereótipos de gênero, sexualidade, DSTs e família. O objetivo da publicação é levar a discussão da sexualidade para o campo escolar, uma vez que a partir da década de 1970 a temática passou a ser considerada parte do desenvolvimento global do indivíduo, não sendo possível desconsiderá-la, sendo necessário para que as crianças e os adolescentes convivam e compreendam suas sexualidades de forma sadia e segura.

O impulso para o surgimento das discussões nos documentos governamentais surgiu a partir da preocupação dos professores e políticos relacionados à educação com o alto número de gravidez indesejada na adolescência, assim como o aumento no índice de DSTs. Percebeu-se que existe uma grande resistência em se discutir o tema na família, onde essa reivindica que a instituição escolar ofereça orientações seguras e consistentes. A proposta é tratar o tema de forma transdisciplinar, perpassando todas as disciplinas.

Através dos Temas Transversais a escola foi convidada a realizar o debate em torno da sexualidade com seus alunos. No entanto, não se concebe a mesma em sua dimensão mais ampla, restringindo-a aos aspectos biológicos, com o foco na prevenção de doenças e gravidez. Os PCNs (BRASIL, 1997b) reconhecem que os alunos chegam à escola com uma bagagem cultural considerável a respeito da sexualidade. Os questionamentos estão sempre presentes, explícitos ou não. Em seu texto, observa-se a consciência de que existe uma emanação de valores e condutas induzidas pela mídia e pelas ruas. Destaca a parceria e o papel de diálogo e complementar que deve existir entre família e escola no processo de desenvolvimento da sexualidade dos alunos.

Embora a Orientação Sexual seja um tema transversal, devendo estar presente em todas as disciplinas, considerando em seu texto as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, na escola o

tema quando vem à tona se restringe aos aspectos preventivos, seja de gravidez ou DSTs. Existe uma intenção de prescrever e delimitar o papel dos professores frente ao tema. No entanto, não há uma proposta prática, tampouco subsídios a partir dos quais os profissionais possam esclarecer dúvidas, funcionando mais como normas principiológicas. Percebe-se que não existe uma diretividade relacionada à orientação sexual na proposta do documento:

> A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (BRASIL, 1997b, p. 299).

Apesar disso, o que se observa é que a estrutura escolar está sobrecarregada de ideologias que buscam enquadrar os sujeitos em normas hegemônicas de gênero sob os princípios heterossexuais, com um discurso velado que recrimina a prática sexual. Ao final do Ensino Fundamental, de acordo com o documento, espera-se que os alunos sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos sexuais, vivendo suas sexualidades de maneira sadia e sejam capazes de respeitar a diversidade do comportamento sexual humano. Para que se consiga alcançar tais objetivos, o conteúdo proposto está divido em três grandes blocos temáticos: 1) Corpo – matriz da sexualidade; 2) Relações de gênero; 3) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O eixo que aborda o corpo discute a problemática a partir da diferenciação entre organismo e corpo. O primeiro está relacionado aos aspectos biológicos e a sua infraestrutura básica de funcionamento. O segundo se relaciona com aspectos subjetivos e vivências, essas se relacionando com as dimensões da aprendizagem. Entretanto, existe uma hegemonia da abordagem biológica na prática escolar, com a descrição dos órgãos genitais, o que reforça os estereótipos de gênero, ao mesmo tempo em que a limita, separando homens e mulheres a partir de suas genitálias. O foco na questão reprodutora e medicinal, de caráter biológico, concentrando-se na prevenção de doenças, soa mais como ameaça e adestramento (EGYPTO, 2003).

E a questão do prazer? Por que não abordar a sexualidade como fonte de realização pessoal? O corpo humano pode e deve ser concebido na escola como fonte e objeto de desejo. Existe um tabu histórico em torno do erotismo. Nas descrições dos órgãos genitais, nos livros didáticos e nas palestras sobre o corpo humano, Louro (2004) destaca que a dimensão do prazer é negligenciada. Por exemplo, em tais descrições o clitóris é silenciado. Muitas mulheres não conhecem o próprio corpo do ponto de vista do prazer, e quando o concebem dificilmente não é de forma clandestina. O ânus em hipótese alguma é abordado como região erógena. O tão comentado e controverso *Ponto G*

não passa de mito nos discursos da sexualidade *oficial*. A autora enfatiza que a escola contribui para a construção de um corpo humano contido e asséptico.

Seria interessante e saudável abordar as regiões erógenas do corpo masculino e feminino na educação sexual escolarizada, além das outras questões como doenças, diversidades, etc. Tais questões podem ser tratadas ao longo da Educação Básica. A crítica que faço é a respeito da unilateralidade em que se aborda o tema. Não há problema algum em se discutir as questões das DSTs, da sexualidade do ponto de vista reprodutor, mas o entrave está em se limitar a tais aspectos, silenciando outros, como o prazer e a diversidade. Essas duas dimensões não são discutidas na Orientação Sexual. Até quando as relações sexuais serão movidas à base dos instintos, das descobertas, de um discurso oficial tradicional e higienizador? Por que não se pode falar abertamente sobre o tema na escola? Por que os alunos não podem vivenciar a sexualidade em sua plenitude, sem medo e com prazer, a partir de uma orientação segura?

Um dos reflexos dessa problemática são os índices resistentes e persistentes de jovens grávidas sem um planejamento prévio e a perpetuação das DSTs. Apesar do entrave, o texto apresenta um conceito da abordagem de forma ampla, criticando o tradicionalismo, embora exista o silenciamento no aprofundamento da discussão:

> [...] o trabalho de Orientação Sexual visa a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. Na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte (BRASIL, 1997b, p. 325).

O bloco direcionado às discussões de gênero visa ao enfrentamento das diferenças e das relações de poder existentes em torno do masculino e feminino. Apresenta uma concepção que se aproxima da discutida nesta pesquisa, para além do biológico, propondo a desconstrução dos estereótipos, abrindo espaço para múltiplas manifestações do masculino e do feminino.

O último tópico é destinado à prevenção de doenças. Como já apontado ao longo da discussão da pesquisa, esse se torna o enfoque principal quando o tema é discutido na escola. O documento alerta para que não se perca de vista as múltiplas manifestações da sexualidade ao restringir o debate à prevenção de doenças, o que pode incorrer no risco de fazer uma ponte entre sexualidade e patologia.

Considero que o texto apresentado pela Orientação Sexual está em consonância com diversas teorias que contribuíram para ampliar a concepção de sexualidade para além do ato sexual, algumas delas defendidas neste trabalho. Trata-se de um texto reflexivo, com uma abordagem mais geral, não apresentando uma abordagem de ordem prática que venha a subsidiar o professor na escola.

Acredito que o documento cumpre sua função de ampliar e autorizar o debate na instituição, uma vez que antes da publicação do mesmo não havia a *permissãooficial* para debater o assunto. No entanto, Louro (2004) destaca que [...] muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais" (p. 132).

O texto se aproxima de completar duas décadas desde a sua elaboração. Apesar do tempo, seus escritos permanecem *esquecidos*, não discutidos ou pouco trabalhados durante a formação de professores e prática docente. Em toda a minha formação acadêmica inicial e prática docente, ou durante os momentos de pesquisa acadêmica junto às escolas, não presenciei momentos em que a Orientação Sexual proposta nos Temas Transversais fosse discutida. Percebo que há a consciência do documento, porém não existe uma reflexão e debate em torno do mesmo.

Para finalizar a discussão sobre a Orientação Sexual, destaco a parte em que o documento trata da homossexualidade. Interessante observar que quando o assunto vem à tona está relacionado a temas polêmicos, como o aborto, a pornografia e a prostituição. É como se a heterossexualidade fosse algo natural, já estando implícita nos demais blocos de assunto. Há uma referencia à homossexualidade como uma prática menos convencional. De uma forma geral, Louro (2004) aponta que a homossexualidade é tratada na escola como um desvio, existindo uma naturalização da heterossexualidade.

A escola se encontra no *olho do furação*dasexualidade, onde os sujeitos a vivenciam a cada instante. Nesse sentido, professores e alunos estão diariamente na *linha de frente*. Lidam com desafios que em muito escapam à esfera formativa ou política. Perceber o cerne dessas concepções, articulado ao caminhar histórico e social pelo qual os temas da sexualidade vêm ganhando novas formas, sem juízos morais diante das análises, é um guia deste estudo.

## KIT DE MATERIAIS EDUCATIVOS DO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA

*O governo está inoculando nas escolas, junto às crianças [...] que ser gay é normal*[377].

*Jair Bolsonaro.*

Os PCNs (1997a) silenciaram e fragmentaram as questões da sexualidade relacionadas às diversidades, ao prazer e ao direito das crianças e adolescentes de se reconhecerem como sujeitos de suas sexualidades. Assim, estabeleceram um padrão a ser seguido, discriminando a diversidade sexual. A fim de superar esse quadro, em 2011 o Ministério da Educação (MEC) criou um projeto

[377] Fragmento do discurso proferido por Jair Bolsonaro na Assembleia Legislativa sobre a distribuição de livros de literatura infantil que discutem as diversidades sexuais e as múltiplas configurações de famílias de forma educativa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kwHmrkzR6GA. Acesso em: Jun/2015.

para abordar as questões relativas à sexualidade na escola de forma mais profunda e consistente. Tratava-se do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia*[378]. O projeto foi orientado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As escolas de todo o país iriam receber o Kit contendo: um caderno intitulado *O caderno das coisas importantes*; uma série de seis boletins; três audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz; cartas de apresentação para o/a gestor (a) e para o (a) educador (a).

Inicialmente, divulgou-se a notícia de que o material seria destinado aos alunos do Ensino Médio, mas cogitou-se a ampliação para alunos a partir do 6° ano do Ensino Fundamental II. A notícia de que as escolas receberiam o Kit causou polêmica no país inteiro e abalou a *moral da família e dos bons costumes,* como muitos argumentaram. A mídia logo divulgou o apelido pejorativo que o projeto recebeu: *Kit Gay*. Diversas instituições sociais, como igrejas, mídia, escolas, políticos, artistas, religiosos e advogados se colocaram *ferrenhamente* contra a distribuição do *Kit do Projeto Escola Sem Homofobia*.

Devido às controvérsias e pressões políticas, populares e religiosas, na época a Presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição do Kit para as escolas[379]. O projeto estava pronto e houve desperdício de dinheiro público, já que o mesmo ficou *engavetado*. A polêmica que girou em torno do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* é um reflexo da ignorância e intolerância que parte da população tem diante das diversidades sexuais. Deve-se ao silêncio e ao tabu que gira em torno da sexualidade. Ao silenciar, existe uma regulamentação implícita, que aponta práticas e comportamentos considerados saudáveis (LOURO, 2004). Quando não se discute, omite-se, reprime-se ao não colocar o fato em questão no discurso.

Ao rotular a publicação de *Kit Gay,* o projeto começou a ser *abortado* socialmente para depois ser vetado oficialmente pelo Governo. A expressão *Kit Gay* trás implícita a ideia de curso de formação, de treinamento, de capacitação, de coisas úteis para se atingir determinado fim. Difundiu-se a compreensão de que se tratava de um kit que ensinaria as crianças e adolescentes a *serem gays*. As discussões de esclarecimento sobre o assunto não tiveram espaço na mídia. Durante uma busca rápida na Internet sobre comentários relacionados ao material é possível perceber a incompreensão que gira em torno da publicação.

A verdade é que muito se falou, mas pouco ou quase nada se discutiu sobre o assunto. A maioria das pessoas não se deu a chance de conhecer o projeto, pois foram dominadas pelo discurso

[378] Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: Abr/2016.
[379] Disponível em: http://oglobo.globo.com/politica/diferentemente-do-divulgado-kits-anti-homofobia-eram-para-criancas-de-11-anos-2764570. Acesso em: Abr/2016.

preconceituoso do *Kit Gay*. Foucault (2011) destaca que numa sociedade confessional é natural que sigamos os discursos. A tentativa dos movimentos LGBTs, em parceria com o MEC, de se inserirem no discurso oficial do governo no campo educacional como portadores de identidade e sexualidade para combater a homofobia e assegurar seus direitos e o respeito de todos, causou um desconfortonos setores mais conservadores. Um dos principais protagonistas na recusa e difamação do documento foi o político Jair Bolsonaro.

Bolsonaro talvez foi o maior divulgador da expressão *Kit Gay.* Apareceu em vários veículos de comunicação apresentando sua postura homofóbica, dizendo que *esse projeto foi encabeçado, de forma unilateral, por um grupo de pessoas LGBTs, que pretendia estimular a promiscuidade e o homossexualismo*[380]. Existem sites[381] ligados ao nome do político que distorcem o *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia* com argumentos de cunho homofóbico. Seria ingenuidade considerar que o político fala sozinho. Sua fala representa parte de uma sociedade que não aceita a diversidade do comportamento sexual e que estimula a violência, o preconceito e a intolerância. Mesmo a homofobia sendo crime no Brasil[382], existe um discurso naturalizado e muito difundido de intolerância contra as pessoas LGBTs.

O referido Kit é desconhecido da maioria das pessoas. Trata-se de um material educativo, não diretivo, que apresenta possibilidades no enfrentamento das questões relativas à sexualidade dos alunos dentro da escola. O objetivo principal seria promover o debate e o respeito ao comportamento humano. Além dos temas relacionados às diversidades comportamentais, orienta sobre a iniciação sexual dos adolescentes e o respeito às diversidades sexuais. Vale destacar dois itens do Kit: *O Caderno das Coisas Importantes* e os audiovisuais divididos em três vídeos.

O *Caderno das Coisas Importantes*[383] possui um formato que se assemelha a uma agenda, onde aborda temas que circundam o universo adolescente, tais como: DSTs/AIDS; masturbação feminina e masculina; o namoro/ficar e a iniciação sexual; o uso do preservativo bem como uma discussão sobre as principais desculpas/motivos que os jovens utilizam para se absterem do uso; indicações de músicas, filmes, livros e sites contendo a temática da sexualidade. Esse caderno é muito educativo e didático. Aborda os temas de maneira franca, porém delicada. Possui ilustrações

[380] Confira o discurso do político disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gNJKJLCPrT4. Acesso em: Jun/2016.
[381] Disponível em:<http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/2012/07/o-kit-gay-ja-chegou-nas-escolas-privadas.html>. Acesso em: Jun/2016.
[382] Projeto de Lei nº122/2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/pdf/PLC122.pdf>. Acesso em: Jun/2016.
[383] Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/O_Caderno_das_Coisas_Importantes.pdf. Acesso em: Jun/2016.

e tem espaços para anotações. Versa sobre o mundo dos jovens, como festas, músicas, sexo, amizade, etc.

Os audiovisuais são divididos em três vídeos[384]. O primeiro, intitulado *Probabilidade,* aborda o tema da bissexualidade e possui duração em torno de sete minutos. O vídeo é em forma de desenho. Apresenta uma narrativa sobre um garoto chamado Leonardo, que vivencia a bissexualidade recém descoberta. No decorrer do curta, o garoto, que deve ter aproximadamente 18 anos, encontra-se confuso com sua sexualidade, questionando-se sobre sua *normalidade*. Ao final do vídeo ele se reconhece como bissexual, percebendo que terá mais possibilidades/probabilidades de se relacionar afetivamente com outras pessoas. Ele tem sua identidade respeitada pelos amigos.

O segundo vídeo, *Torpedo,* com aproximadamente quatro minutos, apresenta como temática uma relação amorosa entre duas garotas. Na escola, elas descobrem que fotos íntimas suas foram divulgadas na Internet e todos já estão sabendo sobre o romance. No primeiro momento elas ficam com medo e receosas com a reação das pessoas, mas logo decidem enfrentar a situação na escola, assumindo a relação perante todos. Os alunos respeitam e aplaudem as duas, sem discriminação ou preconceito.

O último vídeo, *Encontrando Bianca*, com aproximadamente quatro minutos, conta a história de Bianca, uma jovem que por ser travesti enfrenta inúmeras dificuldades na escola. A personagem narra que não foi fácil se assumir como travesti e utilizar maquiagem e roupas femininas. Que no início as pessoas não a aceitavam, mas aos poucos foram reconhecendo-a como mulher. Apesar das dificuldades ela quer concluir os estudos para ser professora. O vídeo discute questões fundamentais vivenciadas por tais pessoas, como o uso do banheiro feminino e a utilização do nome social.

Os três vídeos nunca foram lançados oficialmente nas escolas, mas estão disponíveis no site do Youtube. Possuem uma abordagem delicada e sensível sobre os temas. Têm como objetivo principal promover o respeito e mostrar que existem diversas formas de ser homem e de ser mulher, que as questões da sexualidade transbordam a heterossexualidade com fins reprodutivos. Os vídeos são vanguardistas numa sociedade repressora e homofóbica. Causou polêmica porque apontou a homossexualidade como algo natural, assim como a heterossexualidade, e que pode haver o respeito mútuo.

[384] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mY_eSqdrGA. Acesso em: Jun/2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem poucas pesquisas relacionadas à homofobia na escola, o que dificulta a compreensão do quadro. “Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros (BRASIL, 2007, p.29). A escola não pode ignorar que vivemos numa sociedade sexual e que existe uma carência de informação por parte dos alunos para transitarem com segurança nessa sociedade. Louro (2004, p. 131) a esse respeito diz que:

> As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato na sala de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

O *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia* foi uma tentativa de se discutir a sexualidade de forma livre e sem preconceitos na escola. A repulsa que o Kit sofreu na sociedade brasileira, balizada por discursos preconceituosos, mostra o quão essa sociedade é intolerante e conservadora. Fala-se muito em liberdade sexual e democracia, mas o fato é que as diversidades sexuais não têm espaço nem liberdade suficiente para a livre expressão. Em certos aspectos do tema, ainda nos assemelhamos muito com as sociedades medievais as quais Foucault (2011) apontou, onde a relação sexual só era aceitável se praticada nos limites da heterossexualidade matrimonialista com fins reprodutivos.

As políticas educacionais discutidas aqui não cumprem a sua função de debaterem o tema sexualidade na escola de forma consistente, portanto, não prepara os alunos para o enfrentamento dos dilemas que o tema proporciona. Concordo com Freud (1974) quando afirma, em uma nota de rodapé, que “[...] a educação dos jovens nos dias de hoje lhes oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas [...]” (p.158). O psicanalista acusa o sistema educacional, provavelmente não só a escola, de oferecer uma falsa orientação psicológica aos sujeitos, não os preparando para a vida em sociedade, uma vez que oculta certos sentimentos e reações intrínsecos ao ser humano, como o instinto de agressividade por exemplo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

EGYPTO, Antonio Carlos, (org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21° ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: _____. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2003. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza-CE, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO PORTUGUÊS NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO, CULTURA, FAMÍLIA E SEXUALIDADE

Jarles Lopes de Medeiros[385]
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Gisafran Nazareno Mota Jucá[386]
Universidade Federal do Ceará (UFC) e
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**RESUMO**

A discussão em torno da educação, sexualidade e família brasileiras e sua contextualização histórica está relacionada ao processo de colonização, portanto, remete-nos ao continente europeu. A partir da relação de exploração entre colonizador e colonizado, Senhor e escravo, os elementos da sociedade brasileira se constituíram com características bem particulares. A educação exerceu sua influência como instituição asseguradora do repasse cultural e ideológico da metrópole portuguesa. O objetivo principal do presente ensaio é suscitar reflexões acerca das incoerências e (des)continuidades históricas existentes entre a sociedade brasileira e a europeia e suas interconexões. Além da pesquisa bibliográfica de caráter histórico, utilizamos como metodologia a História Oral, o que nos permitiu recorrer à fala de Cavalcante (2015) em determinados pontos do trabalho. Ao final, concluímos que tal percepção é fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos que perturbam a atualidade, dentre eles a intolerância e a resistência ao se discutir os temas relacionados à sexualidade, bem como o consumismo vinculado ao egoísmo e à exploração, temas esses que acabam por repercutir no processo educativo.

**Palavras-chaves:** Colonização. Educação. Sexualidade.

## INTRODUÇÃO

> *Atraídos pelas possibilidades de uma vida livre, inteiramente solta, no meio de muita mulher nua, aqui se estabeleceram, por gosto ou vontade própria, muitos europeus.*
>
> *Freyre (2004, p.83)*

Abordar as questões relativas à educação, à sexualidade e à cultura brasileiras pressupõe uma discussão transdisciplinar, à qual nos remete à colonização portuguesa no Brasil. Em primeiro lugar, é preciso concebê-las como um fenômeno social e político, que desde os primórdios das

[385] Aluno bolsista CNPq do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC) vinculado à Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. E-mail: jarlles@hotmail.com.

[386] Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor colaborador da UFC no PPGE/FACED/UFC, vinculado à Linha História da Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.

civilizações são asseguradasatravés das sucessões geracionais, interações sociais e de maneira sistematizada por meio das ciências e da escola. É fundamental superarmos a concepção fragmentada das ciências modernas que compartimentalizou o processo educativo. Nessa reflexão, compreendemos a educação para além dos espaços escolares, acima da cientifização moderna. Educação essa que se processa em diversos espaços e situações sociais e que acompanha o caminhar histórico e social, não subjugando os indivíduos.

Concebemos a educação como um dispositivo histórico, portanto suscetível às implicações sociais de cada época,relacionando-se com a humanidade como uma espécie de guia, não só do ponto de vista tecnológico, mas também das relações sociais. Nesse sentido, educação também é memória, uma vez que perpetua práticas, crenças e ritos que asseguram a vida política e social dos sujeitos e reforça o sentimento de nação. Trata-se de um processo fundamental para evoluirmos cada vez mais como seres humanos. Portanto, tudo está relacionado à área de interesse da educação.

Este trabalho apresenta uma discussão em torno do processo de colonização brasileiro, a partir do século XVI, e seus reflexos na cultura, educação, família e sexualidade na Europa e, principalmente, no Brasil. Evidencia-se que o contato entre os dois continentes não se deu de forma unilateral, com a Europa difundindo sua cultura e valores sobre os nativos que aqui se encontravam. Os hábitos dos indígenas, assim como os dos africanos e outros povos, influenciaram profundamente o modo de ser do povo europeu e brasileiro.

A metodologia utilizada para realização deste ensaio, além da pesquisa teórico-bibliográfica, de caráter qualitativo, foi o uso História Oral, que se caracteriza pela relação de subjetividade entre pesquisador e sujeito (AMADO e FERREIRA, 2006). Tal metodologia se justifica, uma vez que tivemos como ponto de partida as reflexões suscitadas durante as aulas ministradas pela professora Cavalcante (2015) no Seminário de Educação Brasileira (SEB)[387], do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - PPGE/UFC. A partir dasaulas sobre temas diversos relacionados à constituição do pensamento moderno europeu e seus reflexos na sociedade, cultura e educação brasileiras, articuladas às obras estudadas ao longo do seminário, aos depoimentos dos alunos e reflexões pessoais sobre os temas abordados, desenvolvemos a presente discussão.

O intuito é despertar outros olhares sobre o processo de colonização que subjugou, histórica e socialmente, as Américas, mais especifica e violentamente o Brasil.É importante cultivar o hábito da crítica não para anular, e sim para refletir, compreender e contestar o que é posto como natural

[387] Disciplina do PPGE/FACED/UFC cursada no semestre 2015.2.

pelos manuais enciclopédicos mais tradicionais. Reconhecer as incoerências e (des)continuidades históricas acerca das relações entre a sociedade brasileira e a europeia e suas interconexões é essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e políticos que perturbam a atualidade, dentre eles a intolerância e a resistência ao discutir os temas relacionados à sexualidade, bem como o consumismo vinculado ao egoísmo e à exploração, temas esses que acabam por repercutirem no processo educativo.

## DESBRAVANDO O HORIZONTE E O NOVO MUNDO: OUTROS POVOS, NOVOS OLHARES

Conforme Cavalcante (2015) enfatizou ao longo do SEB, o progresso das ciências modernas na Europa dependeu das Américas. É fundamental tal percepção para superarmos o complexo de inferioridade que temos em relação àquele continente. A história da Europa e o seu desenvolvimento social estão intrínsecos às Américas e aos povos nativos.

No período histórico que compreendia a era pré-Expansão Marítima, num mundo não globalizado, portanto limitado do ponto de vista espacial, existia uma relação de fantasia das pessoas em relação ao mundo, aos limites do mar e ao espaço. Na busca por novas colônias e produtos comerciais, algumas nações europeias se lançaram ao mar. Deu-se início ao processo de globalização que viria a se concretizar séculos depois. A relação de fantasia com o desconhecido, com os limites do oceano, cada vez mais chegava ao fim com as Grandes Navegações descortinando novos espaços. A partir do contato com outros povos e terras o mundo nunca mais foi o mesmo. Para compreensão de si, tornou-se fundamental considerar o outro, o diferente, as novas culturas.

O povo europeu, em nome do progresso econômico e social, protagonizou uma história de exploração, subjugação e etnocentrismo em relação aos nativos do continente americano. O contato com civilizações desconhecidas, com os povos ditos estranhos e primitivos, foi catastrófico. Exemplo disso foram as expedições marítimas portuguesas que chegaram ao Brasil e usurparam a cultura local, além de dizimarem milhares de indígenas. Fato parecido coma violência com que os espanhóis abordaram outros grupos indígenas, as duas situações ocorridas na América do Sul, protagonizadas pelo povo europeu que ambicionava o acúmulo de riquezas e a propagação do Cristianismo convertendo indígenas.

O contato com os povos americanos influenciou a Europa, que por meio da comparação com os nativos pôde reconsiderar a forma de conceber a sociedade e as interações humanas. Cavalcante (2015) destacou essa influência em autores como Rousseau, o qual teve inspiração nesses povos

para construir o seu ideal de bondade e liberdade, ondeo homem também nasce livre, porém é a partir do contrato com a sociedade que ele se torna mau e aprisionado. Citando a biografia de Darwin, destacou que o autor desenvolveu parte de suas pesquisas no continente americano e foi durante a expedição às Américas, mais especificamente ao Brasil, que o autor se fez cientista.

Outro ponto importante diz respeito às particularidades na história da Europa e sua relação com a colônia brasileira. A relação de exploração entre colônia e metrópole não se deu totalmente de forma vertical, onde Portugal dominaria o Brasil, *saqueando* seus recursos naturais e se mantendo imune aos seus reflexos. Portugal também sofreu influências. O processo de colonização foi violento, saqueador, de imposição e etnocentrismo. Mas também, em meio aos conflitos e às relações desiguais entre metrópole e colônia, houve a aprendizagem, as trocas, as resistências e uma complexa simbiose cultural que fez surgir novas práticas e costumes. A cultura brasileira é fruto dessa troca. Se hoje conhecemos conceitos como globalização e multiculturalismo, isso se deve à expansão marítima de outrora.

As atitudes corriqueiras dos índios que habitavam o Brasil Colônia causaram espanto no povo europeu, além de provocar-lhe grande influência. Del Priore (2011) destaca que era comum a cultura europeia se abster da nudez, evitando situações que a provocasse, mesmo entre os casais. Em contrapartida, o banho diário, muito comum entre os indígenas, era visto como lascívia, uma vez que o europeu não possuía esse hábito cotidiano. A historiadora utiliza o termo *banhos bordéis* para ilustrar o fato de que na Europa Medieval banhos conjuntos eram permitidos apenas em prostíbulos, sendo condenada a prática entre os casais.

A liberdade dos indígenas provocou um sentimento de estranhamento na Europa e, consequentemente, aprendizagem. Enquanto que os europeus concebiam a nudez como fonte de pecado, os habitantes da América possuíam outra concepção acerca do corpo e da sexualidade. Logo, esses povos foram acusados pela cultura pudica daquele continente de serem demônios. “O corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela Igreja nesses tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne. Afinal, como se queixava padre Anchieta, além de andar peladas, as indígenas não se negavam a ninguém” (DEL PRIORE, p. 17, 2011).

Essa concepção do corpo e do sexo como pecado é fruto do pensamento e cultura europeus do período medieval. Vale destacar que nesse período vigorava na Europa o *Dispositivo da Aliança* (FOUCAULT, 2011), caracterizado por conceber o sexo apenas do ponto de vista matrimonial e com fins reprodutivos. A sexualidade feminina não era considerada e ao homem era assegurado o direito de exercer livremente sua prática heterossexual seja em casa, no matrimônio ou em bordéis,

com as prostitutas. Somente a partir da modernidade, com o desenvolvimento das ciências e da gnosiologia, foi que surgiu o conceito de sexualidade para além matrimônio com fins reprodutivos, onde se desenvolveu uma compreensão mais global da sexualidade humana, perpassando toda a vida das pessoas. O autor batizou essa ampliação do termo como *Dispositivo da Sexualidade*.

Esses reflexos podem ser compreendidos na constituição da sociedade e da família brasileiras. Com a colonização, importaram-se os hábitos da cultura europeia. No entanto, no Brasil, a sociedade foi se constituindo com suas particularidades. Del Priore (2011) destaca que o sentimento de pudor conforme conhecemos hoje, e que vigorava na Europa Medieval, não era conhecido pelos indígenas. A chegada das embarcações às terras brasileirasprovocou um choque cultural e sexual entre nativos e estrangeiros. Os corpos nus dos indígenas e a naturalidade com que lidavam com as questões do corpo e das práticas sexuais causaram incômodo nos portugueses. Em relação à sexualidade, a influência foi decisiva, apesar das mulheres índias terem sido acusadas de serem*fáceis* e de oferecerem prazeres gratuitos ao colonizador.

A historiadora segue apontando que o sentimento de pudor foi naturalizado nas sociedades ocidentais. Porém, os indígenas colocaram *em cheque* essa concepção. O contato entre europeus e indígenas brasileiros, a partir do século XVI, desnaturalizou o pudor da cultura europeia. O que seria mais natural: a lascívia ou o pudor? Aos poucos, o envolvimento sexual com os indígenas e, posteriormente, com os africanos, possibilitou a miscigenação, fruto da relação entre diferentes povos, essa uma das principais características da sociedade brasileira.

Vigarello (2013) discute a virilidade europeia e suas implicações a partir do contato com os ditos selvagens. Em comparação com os indígenas, o homem branco europeu foi considerado afeminado, apresentando um modelo polido, educado, com a sobreposição da força mental à física. No entanto, com o avanço tecnológico e capitalista, impulsionados pelo desenvolvimento científico, a virilidade dos povos americanos foi considerada selvagem e primitiva. Com essa concepção, os europeus passaram a ser superiores, dominando por meio do intelecto os indígenas. O que era motivo de admiração e modelo viril foi cedendo lugar ao feio e a sexualidade passou a ser vista como algo libertino, em que a coragem do *selvagem* foi vista como animalesca em oposição à racionalidade europeia.

Freyre (2004) apresenta uma discussão a respeito da influência indígena e, principalmente, do povo africano na constituição da sociedade e família brasileiras. Evidencia que todo brasileiro carrega os traços, o jeito e o temperamento desses povos. Contudo, devemos destacar que esse

processo não se deu de forma passiva e cordial, sendo carregado de violência e subordinação. Aponta que a instituição familiar seria o fator principal do processo de colonização.

Em relação aos negros, informa que nas grandes plantações de cana-de-açúcar, onde se constituíam as famílias do Senhor de Engenho, formada por uma vasta extensão de membros, havia uma predileção sexual pelo povo negro. Era comum aos Senhores terem relações sexuais com suas escravas, gerando filhos bastardos. O mesmo acontecia com as senhoras e os escravos. Os adolescentes pertencentes à família de engenho namoravam e se iniciavam com as escravas e escravos, porém se casavam com as mulheres brancas de *boa família.*

No entanto, esse contato sexual muitas vezes se deu de forma violenta e clandestina, principalmente com o africano escravizado no Brasil, o qual participou silenciosamente da constituição da família brasileira. Nas grandes fazendas de plantações de açúcar, onde serviam de mão de obra escrava, eram estuprados e violentados pelos Senhores de Engenho, suas esposas e filhos, como destacou Freyre (2004).

Os princípios que guiavam a conduta sexual na Europa, sob a orientação e vigilância da Igreja, começaram a modificar os comportamentos do povo brasileiro. Por meio da catequese, os índios eram convertidos à cultura e religião do colonizador, ao passo que participavam da vida sexual do mesmo. Sob os rígidos padrões impostos pela cristandade, a sexualidade brasileira foi se constituindo com características próprias, apesar de seguir os princípios cristãos. O processo catequético funcionou como um forte mecanismo de repasse cultural e ideológico da cultura europeia. Além desse fato, foi a partir desse processo que se constituiu os princípios da educação sistematizada e da escola brasileiras.

## A CATEQUESE E AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA NO BRASIL

A concepção de educação sistematizada e de escola que vigora hoje nas instituições de ensino no Brasil tem sua origem no *descobrimento* das Américas. De acordo com Saviani (2013) a História da Educação no Brasil se inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, juntamente com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa. A missão dos religiosos era converter os nativos, desnaturalizando sua cultura em prol da cristã europeia.

A partir do contato com os índios, os Jesuítas, por meio da catequese, perceberam que era mais fácil educar crianças do que adultos, uma vez que elas apresentavam menos resistências e maior propensão à aprendizagem. Com os jesuítas, o Brasil entra no cenário ocidental da época "[...] por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese" (SAVIANI, 2013, p. 26).

Observa-se que a educação, desde o período colonial, funcionou como um dispositivo de aculturação, retirando o indivíduo de sua cultura, do seu natural, para enquadrá-lo no padrão ideal. Esse padrão estava relacionado à cultura europeia, onde os índios, lentamente, foram assimilando os valores e religiosidade daquele continente. Esse processo se deu de forma violenta, envolvendo assassinatos e escravidão. Atualmente, a educação ainda possui a função de inculcação, difundindo valores morais e culturais.

A violência simbólica a respeito da aculturação, em que os indígenas tiveram que aprender um novo idioma tido como oficial, marcou de forma decisiva a cultura brasileira. A colonização subjugou os povos que não eram europeus. Crianças indígenas tiveram que aprender a língua do colonizador. O Cristianismo foi imposto como religião oficial. Não obstante, a cultura indígena resistiu e persistiu até os dias atuais, mesmo que de forma simbiótica com a cultura europeia e com o cristianismo. Sobre a tríade colonização, educação e catequese, Saviani (2013) destaca que:

> O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores ( p. 29).

A História do Brasil contada na escola a partir dos livros didáticos é datada de 1500, com a ideia de *descobrimento* vigorando até os dias atuais. Por mais que exista uma concepção que supere o sentimento de descobrimento, o que se faz é reproduzi-lo, uma vez que os fatos que se passaram antes dessa data, no território que hoje chamamos de Brasil, não são conhecidos, pelo menos dentro da escola. Há uma pré-história do Brasil pouco ou quase nada conhecida.

Existe uma abordagem histórica etnocêntrica quando se fala do processo de colonização, uma vez que não se abordam aspectos da cultura indígena antes de 1500, como se esses povos não possuíssem história. O encontro entre colonizador e colonizado é apresentado, geralmente, de forma unilateral. “Tudo ocorre para deixar claro a condição efêmera daquele encontro e a pequena importância dos indígenas na conformação do mundo colonial que irá se instaurar no futuro território da nação brasileira” (OLIVEIRA, 2015, p.168).

Os conhecimentos culturais nas tribos indígenas eram compartilhados entre todos os membros, principalmente através da oralidade e do contato na vida cotidiana. Os pais, principalmente, eram os encarregados dessa função, tendo na valorização da experiência um dos seus principais fundamentos. “Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres” (SAVIANI, 2013, p. 38).

O *RatioStudiorum,* criado no século XVI, que numa tradução direta significa *ordem de estudo*,regulou o funcionamento das instituições educativas da Companhia de Jesus. Tratava-se de um conjunto de regras, métodos e códigos destinados aos agentes vinculados ao ensino. Uma das principais características diz respeito à cooperação, onde todos os envolvidos nos colégios deveriam colaborar com o ensino, além de abordar sobre os conhecimentos os quais os professores deveriam ter.

Possuía um caráter universalista, sendo adotado por todos os jesuítas em qualquer parte do mundo. O *RatioStudiorum,* de acordo com o autor, estava mais relacionado a um código de ensino do que um método pedagógico. A pedagogia jesuítica foi o primeiro sistema educacional que o mundo conheceu, uma vez que o método vigorava da mesma forma em diversos lugares, tanto na América do Sul como na Europa.

Saviani (2013) segue destacando que não se tratava de uma instituição educativa popular, e sim elitista, uma vez que os colégios eram destinados aos filhos dos colonos, deixando de lado os indígenas. Dessa forma, os colégios jesuítas funcionaram como alicerce da formação da elite colonial. A escola universalizada, aonde, teoricamente, todos teriam acesso, é uma conquista recente na História do Brasil. Além do mais, o ensino gratuito e supostamente universal na atualidade, encontra-se sucateado, predominantemente oferecido à classe menos favorecida socialmente. Enquanto que a classe economicamente mais privilegiada que outrora se encontrava no ensino público, agora frequenta o ensino privado, tecnicamente de maior qualidade. De uma forma geral, o ensino continua apresentando como característica principal o elitismo classista.

No século XVIII o Marquêsde Pombal instituiu uma revolução no campo educacional no Período Imperial do Brasil. De uma forma geral, as informações que normalmente circulam a respeito da referida revolução dizem respeito à expulsão dos Jesuítas de Portugal e de suas dependências. Uma visão simplista do fato pode ocultar divergências e interesses políticos diferentes que movimentaram a expulsão dos religiosos. “A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos desses e passando para as mãos do Estado” (SECO e AMARAL, 2006).

Com a revolução pombalina, de acordo com Cavalcante (2015), foi a primeira vez na História da Europa que o Estado seria o responsável pela administração da educação. Esse, sem dúvidas, é um marco na educação nacional e se torna fundamental para a compreensão da História da Educação Brasileira. Seus desdobramentos podem ser vistos nas criações de legislações educacionais atuais, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL,

1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), dentre outras, assim como na tutela que o Estado possui em relação às modalidades da educação sistematizada.

Hoje em dia, de uma forma geral, a Educação Básica gira em torno de políticas educacionais avaliativas. Dentre essas, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), onde um grupo de políticos e professores decidiu, unilateralmente, que toda criança deveria estar alfabetizada até os oito anos de idade. Podemos questionar: Idade certa para quem? Quais os interesses políticos nessa decisão? O sujeito que não se adequar nessa classificação etária sofrerá sérias interdições em sua vida escolar. Sem dúvidas, as *raízes* do PNAIC podem estar no método educativo jesuítico a partir do contato da Europa com os nativos das Américas, onde se percebeu que as crianças eram mais propensas à aprendizagem sistematizada.

A escola é concebida como um lugar civilizador, portanto não natural. Em seus espaços aprendemos a se comportar de uma forma desejável e a controlar nossos impulsos. As instituições educacionais desenvolveram mecanismos de controle dispostos a vigiar e punir os infratores, o que nos remete a Foucault (2013), que aponto o disciplinamento da mente e do corpo como sendo um dos principais objetivos da escola, dentre outras instituições. O seu sistema hierárquico foi constituído para exercer uma constante vigilância às normas morais, não sendo um ambiente neutro como se pensa. Nos rituais promovidos, estão presentes elementos morais da sociedade, com normas de comportamentos a serem seguidas, não sendo permitido o desenvolvimento da diversidade.

A instituição pode ser vista como via de acesso ao modelo viril ideal, garantido pela racionalidade. Desde as séries mais iniciais, é assegurado o repasse cultural e ideológico às crianças, as quais aprendem como se comportarem diante das situações mais diversas. Muitas vezes, esse comportamento é direcionado não só nos conteúdos, mas também no chamado currículo oculto, nas relações interpessoais presentes em seus diversos espaços. Desde muito cedo os modelos hegemônicos de gênero são apresentados e assimilados pelos sujeitos, os quais se encontram aprisionados numa demarcação rígida do masculino e do feminino.

Em relação à construção da virilidade e a formação das identidades do masculino e do feminino, é criada uma fronteira: de um lado a masculinidade, com a marca da virilidade como característica principal e do outro a feminilidade, com a sensibilidade aflorada. Qualquer um que transpor e borrar tais fronteiras será perseguido e terá seus direitos de ser suspensos. O natural é ser livre, ser o que é, seguir os instintos como apontavam os indígenas. A escola, como parte da sociedade, não permite o indivíduo ser.

Nos rituais apresentados em seu cotidiano, como a festinha dos dias dos pais, das mães, do dia mulher, do índio, da consciência negra, estão embutidos os preconceitos presentes no imaginário popular, onde há o repasse e o reforço dos estereótipos: o índio é visto como folclore, como se vivesse ainda no século XVI, onde sua história é negada e estereotipada em detrimento do pensamento e cultura europeus; com o negro não é diferente, esse é estigmatizado, reduzido à condição de escravo; as mulheres são silenciadas, emolduradas na maternidade, sendo símbolo da compreensão e da emotividade; a família clássica apontada por Freyre (2004), constituída por pai, mãe e filhos, ainda é o único modelo aceito e representado na escola nas festas dos pais; as diversidades sexuais além de silenciadas, são violentadas e perseguidas diariamente.

Essas demarcações acabam por causarem um enorme sofrimento e crise de identidade nos sujeitos que fogem ao padrão branco, heterossexual e viril. A escola reproduz características de uma sociedade etnocêntrica (Europa), racista, machista e homofóbica. Nesse bojo, o ideal de virilidade masculina reflete em todas as categorias. É apresentada apenas uma forma de ser homem e uma forma de ser mulher, não permitindo ambiguidades.O homem também acaba sendo uma vítima desse modelo, uma vez queele é sobrecarregado de funções comportamentais que o impedem de ser livre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar tais fatos criticamente, com uma interconexão entre passado e presente, possibilita a compreensão dos dilemas educacionais e políticos os quais enfrentamos na atualidade. Existe um discurso que afirma que somos eternamente colônia de Portugal, e, como tal, não possuímos um papel significativo na História, como se fôssemos uma sombra da Europa. No entanto, fatos apresentados no SEB e discutidos neste artigo contribuem para desmontar esse discurso, mostrando que o continente europeu dependeu das Américas, e, mais especificamente, do Brasil para desenvolver parte de suas ciências, políticas, educação e processos civilizatórios.

Essa compreensão nos fortalece como nação, propiciando-nos autoestima que nos permite ir além da condição de subjugados. Sem dúvidas, as marcas de uma nação que surgiu a partir do jogo de conquista e expansão europeu, portanto violento e imoral, podem ser eternas, mas não selam o seu fracasso. Como mencionado por Cavalcante (2015), é fundamental um estudo crítico da História do Brasil e do Mundo para que possamos apontar para o futuro e suas incertezas.

Outro exemplo da função da escola brasileira em prol da cultura europeia é o fato de não aprendermos os idiomas de nossos antepassados, como os dos índios e dos africanos. Além da nossa língua oficial, o Português, a escola poderia ensinar línguas indígenas ainda em uso por algumas

comunidades, dentre elas a Apurinã e o Guarani. No entanto, prefere-se perdê-las lentamente, ao mesmo tempo em que se obriga crianças e adolescentes a terem noções que dificilmente se tornam básicas de Inglês e Espanhol. A nossa língua oficial é fruto do processo expansão e colonização europeu. Há tempos a escola nos fez esquecer nossos antepassados.

O próprio nome do Brasil está relacionado a tal processo, uma vez que chegando às terras da América do Sul, sob o olhar colonizador em busca de riquezas, Portugal encontrou na extração do pau-brasil a fonte econômica que motivou nas três primeiras décadas do século XVI a ocupação do território. Devido à importância dessa atividade, o nome da colônia passou a se chamar Brasil, desconsiderando a cultura local dos índios, que já conhecia as terras com o nome de Pindorama, a terra das Palmeiras (LUZ, 2008). A nova nomenclatura do até então desconhecido território ocupado pelos indígenas já pode ser considerada uma das primeiras imposições exercidas por Portugal sobre a cultura local, descaracterizando-a, contribuindo para causar uma relação de alienação entre os nativos e suas terras.

A instituição escolar segue seu curso com a função de padronizar e inculcar os valores dominantes, embora cultivemos a ideia de que ela é o caminho para a redenção, purificação e o sucesso dos sujeitos. No entanto, ela alfabetiza para o mundo dos negócios. Afirmações desse tipo nos remetem ao conceito de Freire (1989), o qual aponta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, antes de ser alfabetizadoo sujeito já tem uma vasta compreensão do mundo ao ponto de compreender que a palavra é apenas um código do mundo, e não o contrário.

Diante do exposto, concluímos afirmando que conceber a escola, a sexualidade e a sociedade brasileiras apenas sob um recorte contemporâneo, sem memória ou história, é um caminho de incompreensão. Os atuais conflitos enfrentados nas mais diversas instituições sociais, dentre elas a família, têm sua origem num passado explorado e colonizado por uma metrópole saqueadora. Existem percalços na constituição do Brasil como nação, onde nem sempre todos os sujeitos tiveram o direito de transitar por todos os setores sociais com dignidade, como,por exemplo, as pessoas negras, as mulheres e as diversidades sexuais. Esses e tantos outros embargos estão presentes durante toda a História do Brasil, em períodos anteriores de forma mais explícita, atualmente de forma velada.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: _____. **Usos e Abusos da história oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetro Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Seminário de Educação Brasileira.** Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21° ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41 ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49º Ed. São Paulo: Global, 2004.

LUZ, Marco Aurélio. Pindorama, Brasil, Ilê Axé: 500 anos depois, a Terra está em perigo. In:_____ **Cultura negra em tempos pós-modernos.** 3ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João. **O Brasil colonial:** volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Campinas - SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

VIGARELLO, Georges. O Viril e o Selvagem das "terras descobertas". In: COBRIN, Alain e outros (Org.). **História da Virilidade –** A Invenção da Virilidade: da antiguidade às Luzes. Petrópolis, Vozes, 2013, vol. 1, pp. 466-492.

# HISTÓRIA E ANÁLISE DE DISCURSO NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Polliana de Luna Nunes Barreto[388]
Patrícia Helena Carvalho Holanda[389]
Francisca Geny Lustosa[390]

**RESUMO**

Neste artigo nos dedicamos a relacionar a Análise de Discurso enquanto escolha teórico-metodológica em investigações de cunho histórico. Tratamos das aproximações entre conceito de História por Foucault (1997) e a História Cultural, ao mesmo tempo discorremos acerca dos expectativas dessa escolha teórica. Essa comunicação surge das leituras interdisciplinares que subsidiam uma pesquisa de Doutorado vinculada a Linha de História da Educação Comparada no Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pesquisa essa que tem por objetivo compreender como se dão as produções discursivas/circulação de ideias (imprensa, escola, religião) que intencionaram fabricar/produzir representações de feminino na região do Cariri e suas repercussões nos espaços da família, da educação e da sexualidade.

**Palavras-chave:** História, Discurso, Cultura.

## INTRODUÇÃO

Esses escritos são resultados parciais da minha pesquisa de doutorado vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED), na linha de pesquisa História da Educação Comparada, eixo Família, Sexualidade e Educação. O objeto central de estudo desse projeto são as produções discursivas/circulação de ideias (imprensa, escola, religião) que intencionaram fabricar/produzir representações de feminino na região do Cariri cearense e os impactos de tais representações nos papeis esperados e/ou ocupado para e pelo feminino, identificando quais as repercussões nos espaços da família, da educação e da sexualidade.

Aqui nos dedicamos a relacionar a Análise de Discurso enquanto escolha teórico-metodológica em investigações de cunho histórico. Tratamos das aproximações entre conceito de História por Foucault (1997) e a História Cultural, ao mesmo tempo discorremos acerca das expectativas dessa escolha teórica.

[388]Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente do curso de História da Universidade Federal do Cariri.
[389]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Email: profa.patriciaholanda@gmail.com.
[390]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Email: franciscageny@yahoo.com.br.

A fim de relacionar o discurso católico com os aspectos inerentes às representações do feminino, que se constitui uma das fases de nossa investigação, buscamos fontes que ao se relacionar com a temática apresentam evidências do problema, assimlançamos mão de uma fonte biográfica escrita por um sacerdote católico sobre uma mulher vítima de violência doméstica e atualmente símbolo da santificação popular no Cariri cearense.

Em uma das visitas de campo tivemos contato com a obra Luzi: Mártir do Ceará de autoria do Pe. Neri Feitosa, nos debruçamos sobre esse documento tendo como alicerce teórico a História Cultural e a análise de discurso foucaultina. A opção metodológica privilegia os aspectos qualitativos do documento trazendo à tona as formações discursivas presentes no catolicismo relacionando as condições de existência do discurso numa perspectiva histórica.

Considerando a organização do *corpus* tratamos de definir recorte (Orlandi, 2005) e identificar enunciados (Foucault, 1997) separando e interlaçando mutuamente esses dois aspectos. Neste artigo trazemos o debate que se elaborou durante as leituras que subsidiaram a escolha pela Análise de Discurso enquanto percurso teórico-metodológico.

## O DISCURSO E A HISTÓRIA

Considerando a forte contribuição da teoria filosófica de Foucault para uma reflexão sobre a relação entre história e discurso, compreendemos que a interface entre a análise de discurso foucaultina vem ao encontro da teoria constituída pela História Cultural e que alicerça o projeto de investigação que desenvolvemos. Assim ao ter contato com as fontes percebemos a necessidade de esmiuçar os discursos a partir de uma categoria de análise que buscasse um sentido histórico na constituição dos valores propagados por esses discursos, os localizando numa perspectiva histórica e cultural.

Para Foucault (1997) ao reconhecer os enunciados que compõem o discurso como instáveis e resultado das heterogeneidades da realidade os reconhecemos como objeto de luta regulados por uma ordem que se define no cotidiano através das lutas políticas. A análise do discurso para Foucault (1997) se assemelha a uma análise histórica, a nosso ver de modo muito próximo da História Cultural, para o filósofo discurso é o "(...) conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (...)" (FOUCAULT 1997, P. 135-136).

Ao tomarmos como base a análise de discurso a partir de sua teoria trazemos à tona uma História que admite rupturas, transformações e descontinuidades, os processos econômicos e sociais, os quaisem perspectiva ampliada podemos chamar de cultura. Esses aspectos impactam a história, a fazem e são feitos por ela num movimento heterogêneo e não linear. Foucault se afasta da noção de História tradicional constituída para essa disciplina e conduz suas análises considerando a história descontínua.

Para Pesavento (2005) o discurso de Foucault no Cóllege de Fance em 1970 obrigou os historiadores a se pronunciar e em certa medida contribuir para aprofundar o debate no campo da história social, na medida em que advogou por buscar desvendar a micropulverização dos poderes diz a autora:

> (..) Michel Foucault dizia supor que em toda sociedade a produção de discursos estava controlada por procedimentos de classificação, avaliação, divisão, separação e limites. Uma cultura se instalava pela partilha e atribuição de significados e o que cabia estudar era justamente o jogo de elaboração dos discursos, constitutivos daquilo que se chamaria o real. Com isso, Michel Foucault punha em xeque o próprio princípio que embasava a história social : o que devia ser estudado era a realidade. Ora, para Foucault não haveria separação entre texto e contexto, e aquilo que se convencionava chamar de real era dado por objetos discursivos, fixados historicamente pelos homens. (PESAVENTO, 2005, P.72)

A cultura vem desde a segunda metade do século passado se reconfigurando como fio condutor para o entendimento da história dos grupos humanos. Em substituição a ideia de cultura enquanto construção da elite e da superestrutura, a cultura se apresenta como o conjunto de símbolos e saberes partilhados e que configuram o estar em comunidade. Essa guinada no entendimento da Cultura vem ampliar os horizontes de análise na historiografia e dar continuidade a um processo de elaboração histórica plural e multifacetada. Sobre História Cultural diz Pesavento (2005):

> Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (P.8).

Na medida em que a História passa a valorizar os aspectos do cotidiano as subjetividades das fontes passam de “defeito” a possibilidades, especialmente com o alargamento do debate na segunda metade do século XX que amplia possiblidades para a História Cultural, e nessa esteira os conceitos de representação e apropriação ganham o centralidade. Roger Chartier vem na década de 80 advogar pela necessidade de analisar o social “em conexão com as diferentes utilizações do equipamento intelectual disponível” e propõe um estudo da cultura a partir dos conceitos de “representação” e “apropriação”.

Longe de tentar ser globalizante e narrativa a História para Foucault tem por fim interpretar fatos considerando as entrelinhas dos acontecimentos e a teia de relações, valores e sentidos que interferem nesses mesmos fatos. Para ele a História é descontínua e relacionada fortemente à cultura.

> É bom lembrar que Foucault não se pretendeu historiador, embora poucos tenham demonstrado um sentido histórico tão forte quanto ele. Afinal, muito antes do sucesso da "história cultural", o filósofo insistia na ideia nietzschiana de que "tudo é histórico", e, portanto de que nada do que é humano deve escapar ao campo de visão e de expressão do historiador. (RAGO, 1995, p. 3).

Na busca de compreensão de um fenômeno como o processo de constituição de representações sobre o feminino devemos considerar as condições históricas para o surgimentos das práticas discursivas e de seus objetos, trabalhamos um conjunto de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva, relacionamos esse discurso com os outros objetos e as condições históricas que viabilizam o aparecimento desse mesmo discurso que está em análise. Conforme aponta Foucault (1969, p. 135) "Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo".

Para Pêcheux ( [1975] 1988, p. 160-161) formação discursiva "é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito". Igualmente Foucault (1969) compreende que a formação discursivaenquantoconjunto conjunto de enunciados não se reduz à questões de ordem meramente linguística mas relacionam-se diretamente com uma regularidade na forma de ideologia, ciência e teoria.

Para Orlandi (2007) o discursose constitui em um teia complexa de produção de sentidos e de constituição de sujeitos que são elaborados no bojo de um processo histórico, mais do que de mera transmissão de informação, há um caráter ideológico nesse processo. Assim, o discursos só é possível através da língua, contudo, não apenas o que é dito está no campo da análise, mas também o que não é dito.

Importante destacar que há um campo teórico bem delimitado ao observamos a Análise de Discurso, contudo do ponto de vista metodológico cabe ao pesquisador desenvolver o instrumental mais adequando à investigação tendo como alicerce a base teórica de Análise de Discurso. Para Orlandi(2005) não há discurso sem sujeito, e todo sujeito se vincula a uma base ideológica, logo, não há discurso sem ideologia. O discurso de constitui em meio ao um interdiscurso que se aproxima da memória, está relacionado com o mundo da cultura e o que do que o indivíduo se apropria guarda e num dado momento passa a ter condições de acionar para elaboração do discurso,

o intradicurso por sua vez está no campo da interpretação, e os dois influenciam-se mutuamente e constituem a constituição dos discursos. Diante das explicações da autora, vemos que cabe perfeitamente uma análise de discurso concatenada com a História Cultural, considerando que não há discurso, interpretação e memória fora da cultura e historicamente não situado. Para a autora:

> [...] O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer , é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. ( ORLANDI, 2005, p. 32).

Pesavento (2005) por sua vez chama a atençãopara o trabalho do historiador que deve estar atento aos traços secundários, aos detalhes e aos elementos que aparentemente estão apagados, deve-se ir além do que é dito. A História Cultural demanda essa postura a partir de uma leitura da fonte, para além do que ela diz por si só ememória é ferramenta tanto para a análise histórica quanto para a análise de discurso.

> É preciso não tomar o mundo – ou as suas representações, no caso – na sua literalidade, como se elas fossem o reflexo ou cópia mimética do real. Ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado é a regra de ação desse historiador detetive, que deve exercitar o seu olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam desapercebidos. (PESAVENTO, 2005, P.85)

Em parte da nossa investigação tratamos de modo especifico da Igreja católica e de seus discursos sobre o feminino, contudo, essa prática discursiva não está encarcerada à um instituição, se desdobra na relação com o todo, se fragmenta, se transmuta e se relaciona com os demais espaços sociais. Para o Foucault (1997) as instituições introjetam as formas de controle através de normas gerais capazes de regrar mas também hierarquizar, punir, certificar e recompensar comportamentos, a noção de discurso é então empregada como

> Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p. 43).

Na nossa análise mais que fazer afirmações sobre as características da biografada ou dos demais sujeitos que compõem a rede comunitária, buscamos compreender de que modo o discurso fortalece regras de conduta, valores que segundo a instituição devem ser propagados.

Partimos do entendimento do discurso institucional e não individual, não é o Pe. Neri Feitosa quem fala por excelência, apesar de reconhecermos a existência de sua subjetividade, por outro lado consideramos o cruzamento de seu discurso individual com os valores institucionalmente propagados pela doutrina católica, considerando sua vinculação com código moral católico-cristão.

> [...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É

> esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

A prática discursiva não é inerente a um código bem delimitado como a política, a ciência ou a religião, porque a prática discursiva sofre retroalimentação de vários espaços sociais, ela é formada de maneira heterogênea e para Foucault (1997) se explica como:

> [...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1969, p.136)

Considerando os aspectos discutidos até aqui podemos ainda lançar mão do pensamento de Pêcheux (1988):

> O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160)

Para ele, aanálise do discurso não pode ser dissociada dos aspectos sociais, culturais e econômicos de uma dada sociedade onde esse discurso é elaborado, deve-se evitar o apagamento ideológico e considerar todas as nuances que interferem na constituição do sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção dessa comunicação foi a de apresentar ao leitor as aproximações dos conceitos trabalhados por Foucault (1997) com a ideia de história à luz da História Cultural, ao mesmo tempo em que traçamos as nossas percepções ao lidar com a teoria que alicerça nossa investigação sobre representações do feminino.

Ao nos debruçar sobre as leituras aqui expostas nos convencemos da relevância da vinculação teórica de nossa investigação à obra foucaultina, por considerar a aproximação do conceito de Historia construído pelo autor ao conceito de história consubstanciado na História Culturale ainda pela contribuição da Analise de Discurso para a compreensão das questões atinentes ao processo de constituição de representações. O seu modo de elaborar uma investigação acerca da sociedade na condição de filosofo contribui de fortemente para análises históricas, seu método filosófico é pautado na pesquisa histórica.

Ao lidar com as fontes impressas e orais temos contato com interdiscurso e o intradiscurso que impacto na construção do discurso formação por enunciados que são mais do simples signos mas que se apresentam como resultado de formações discursivas variadas que se retroalimentam,

cabendo ao investigador relacionar esses conceitos à demais práticas no campo social a fim de compreender a produção, ajuste, aplicação e influência dos discursos na realidade.

**REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (ColeçãoPrimeiros Passos).

CARDOSO, C; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

FALCI, MiridanKnox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). **Pós-Modernidade e Política.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1991 (pp. 217-250).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e sexualidade.** UFSC. 2014 Disponível em http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/artigos/ . Acesso em 19/04/2015.

LE GOFF, Jaques**. História e Memória.** 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAGO, M. **The effect-Foucault in Brazilianhistoriography.**Tempo Social; Rev. Sociol.São Paulo, v. 7, n.1, p. 67-82, October. 1995.

# PERCURSO TEÓRICO DE UM ESPAÇO INTERDISCIPLINAR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E GÊNERO

Polliana de Luna Nunes Barreto[391]
Patrícia Helena Carvalho Holanda[392]
Francisca Geny Lustosa[393]

**RESUMO**

Nesta comunicação nos dedicamos à constituição do campo historiográfico referente ao debate de gênero, de modo a apresentar ao leitor a relevância desse campo para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para elucidar questões atinentes à educação contemporânea. Como resultado preliminar de uma pesquisa de Doutorado vinculada a Linha de História da Educação Comparada no Programa de pós-graduação em educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará trazemos os resultado da primeira fase da investigação, que tem se desenvolvimento em face do levantamento bibliográfico relativo à temática eleita, a saber: Gênero, Representações, História de Mulheres. Assim chegamos ao cenário de elaboração desses espaços teóricos e comunicamos os resultados alcançados neste artigo.

**Palavras-chave:** História, Gênero, Feminino.

## INTRODUÇÃO

Este artigo dedica-se à constituição do campo historiográfico referente ao debate de gênero, de modo a apresentar ao leitor a relevância desse campo para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para elucidar questões atinentes à educação contemporânea.

Esses escritos são resultados parciais da minha pesquisa de doutorado vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC-FACED), na linha de pesquisa História da Educação Comparada, eixo Família, Sexualidade e Educação. O objeto central de estudo desse projeto são as produções discursivas/circulação de ideias (imprensa, escola, religião) que intencionaram fabricar/produzir representações de feminino

[391]Doutoranda em Educação Brasileira (UFC/LHEC). Docente da Universidade Federal do Cariri (UFCA/IESA).Email:polliana.luna@ufca.edu.br.
[392]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente (UNB). Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.Email:profa.patriciaholanda@gmail.com.
[393] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Ministra as disciplinas de Educação Especial, Educação Inclusiva, Práticas de Ensino em Educação Inclusiva e Letramento e Alfabetização.Email: franciscageny@yahoo.com.br.

na região do Cariri cearense e os impactos de tais representações nos papeis esperados e/ou ocupado para e pelo feminino, identificando quais as repercussões nos espaços da família, da educação e da sexualidade.

A fim de constituir o fio condutor do projeto tratamos de nos debruçar sobre a literatura concernente à História de Mulheres e História de Gênero enquanto espaços teóricos correlacionados ao campo da História da Educação Comparada. Desta feita, na primeira fase da investigação nos dedicamos ao levantamento bibliográfico relativo à temática eleita, a saber Gênero, Representações, História de Mulheres, assim chegamos ao cenário de elaboração desses espaços teóricos e comunicamos os resultados alcançados nesta comunicação.

Na primeira seção trataremos de crise do paradigma masculino que se delineia em torno das alterações políticas e econômicas que a Europa vive a partir do século XVIII e que em maior ou menor medida abala a confiança nas verdades até então propagadas. O cenário que se reconfigura é de crise da racionalidade e do masculino, são as raízes para a ascensão séculos mais tarde de toda uma literatura que busca discutir as questão de gênero tendo o feminino não mais como o sexo incompleto ou complementar.

A segunda parte desta comunicação traz para o leitor o panorama de configuração do campo historiográfico da História das Mulheres e consequente ascensão do debate de gênero que se consolida neste século, relacionando-os às mudanças no modo de perceber o fazer histórico. Na esteira dessa discussão, vimos na terceira seção relacionar a ascensão dos campos de estudos relativos ao feminino com o debate erigido pelos estudos em História da Educação Comparada e a importância da retroalimentação entre eles.

Esperamos assim, trazer ao leitor nossa contribuição para os estudos sobre o feminino em interface com os atuais debate no campo da História da Educação Comparada.

## CRISE DO SUJEITO E DO MASCULINO A LUZ DA PSICANÁLISE

Durante o século XVIII se configura um cenário de mudanças no âmbito político, econômico e social que viabiliza uma crescente discussão dos paradigmas em vogaaté então, é verdade que movimentos que eclodiram naquele momento tiveram eco nos séculos posteriores impactando na crise da razão, ou poderíamos chamar de uma crise do sujeito clássico pautado no paradigma racional.

A alteração política paulatinamente sentida na Europa com o advento das repúblicas, a descentralização política consolidada com o fim do absolutismo e consolidação dos parlamentos, e

o aprofundamento do debate acerca da democracia aprofunda a fragilidade do poder representado pela soberania do monarca. Tanto é clara essa nova conjuntura que Neri (2005) afirma que no final do século XVIII a ordem monárquica quase inquestionada e todos os seus privilégios é substituído por um campo móvel e múltiplo de forças.

A revolução francesa como evento marco das transformações políticas no Ocidente eleva ao patamar de princípios gerais da política a partir de então a liberdade, a igualdade e a fraternidade. A despeito das significações que esses conceitos abarcam é fato que tais valores carecem de ressignificação diante da realidade de um sistema econômico que longe de buscar a igualdade entre os homens, conduz a uma densa teia de relações que cerceiam a amplitude desses valores. O sistema capitalista a se consolidar no século XIX é no berço do iluminismo gestado, e seus princípiossão (re)alinhados numa perspectiva filosófica, de modo a atender às necessidades das classes que se reformulam. Ao chamar atenção para a as bases de surgimento do capitalismo e do regime democrático queremos chamar atenção para o fato de que tais processos historicamente localizados oferecem elementos para compreensão da crise do sujeito. Deus deixou de ditar as regras morais, a sociedade ganha a partir do Iluminismo a responsabilidade de ordenação da vida social e os sujeitos passam a encara os valores de uma sociedade fortemente patriarcal contudo respirando ares de liberdade e igualdade que são debates que não coadunam com o regime patriarcal.

No afã de conceber um conhecimento cientifico que conduza a igualdade de direitos entre os cidadãos, a autoridade do masculino passa a ser questionada, a superioridade do homem enquanto ser que guarda a masculinidade defendida classicamente pelos gregos, a exemplo de Aristóteles, se fragiliza na medida em que a discussão metafísica se esvai em oposição ao fortalecimento do debate científico.

Na busca de compreender o mundo a partir da razão e elaborar saberes que abarcassem o conhecimento do todo, a Ciência faz surgir o segundo sexo, o feminino até então uma anomalia do masculino passa a ter existência própria, e esse fato é preponderante para ampliar múltiplas discussões sobre o papel do masculino e do feminino na sociedade na século XIX com repercussões no século XX. Nesse sentido afirma Neri (2005) “A modernidade instaura uma crise da hegemonia do masculino, até então plenamente assegurada.”(p.62).

No século XX vê-se consolidar novos espaços de atuação científica e o debate acerca da sexualidade e do gênero se congrega no âmbito das ciências médicas e biológicas, tanto que a psicanálise surge na interface desses campos do conhecimento cientifico. Estando diante de uma lacuna a ser preenchida, pergunta-se qual o papel do masculino? Quem poderá defini-lo senão a

Ciência, dona e senhora do conhecimento? O modelo essencialista amparado na Biologia apregoa a existência de dois sexos que determinam o gênero e impactam nas características psicológicas e emocionais do indivíduo, e assim conforme essa modo de encarar a sexualidade a mulher guardaria relação com características e valores próximos à paixão e à maternidade destinando-aao espaço privado e ao homem de forma oposta a razão o levaria a atuar no espaço público. Ainda segundo Neri (2005) essa era uma tentativa de restauração do lugar tradicional no masculino, diante dos embates acerca da função do indivíduo na sociedade, o modelo essencialista era suficiente para justificação do patriarcado "trata-se de uma estratégia de preservação do pai como aquele que encarna a ordem na civilização e da afirmação do papel determinante do homem na cultura"(p.62).

Ao longo do século XX o debate sobre os papeis sociais dos indivíduos alicerçados nas questões atinentes ao gênero e suas representações se ampliou juntamente com a consolidação dos campos científicos. No âmbito da psicanálise destacamos a obra de Freud (2010) para quem civilização e cultura se confundem e exercem dois papeis básicos a saber: conter os instintos e adequar o indivíduo à vida em sociedade. Assim se modelam normativas de condutas em acordo com os ideias de individuo que são elencados cientificamente para que se promova a civilização da modernidade. Para Freud (2010) "As mulheres representam os interesses da família e da vida sexual."(p.25). Assim sendo, cada sujeito desempenha um papel bem definido na sociedade, e assim deve ser tendo em vista a inviabilidade de sobrevivência da espécie humana frente à ausência da civilização enquanto elemento que impõem regras de conduta necessárias a existência da sociedade.

A sexualidade e os papéis a serem desempenhados se naturalizam socialmente e segundo Foucault (2014) são confiscados pela família conjugal e o debate fica restrito ao espaço privado. Nesse sentido concordam Foucault (2014) e Freud (2010) o sexo e trabalho não são conceitos que se complementam no capitalismo, assim é que o homem na visão de Freud (2010) abre mão de uso de toda sua energia psíquica na atividade sexual para empregar em finalidades culturais, podemos depreender disso o trabalho e a produção de bens, ao mesmo tempo Foucault (2014) explica que numa época em que sistematicamentea força de trabalho não se poderia tolerar que houvesse energia dissipada nos prazeres, salvo aqueles que de alguma forma trouxesse resultados favoráveis à organização social ou como diria Freud (2010) à civilização.

Diante do regramento dessa sociedade alicerçada em um modelo de desenvolvimento e produtivíssimo e ao mesmo tempo imersa numa crise de valores quanto aos papeis a serem desempenhados pelos indivíduos, uma variada gama de orientações são elaboradas com fins de consagrar o masculino e o feminino aos seus lugares devidos na organização social. Tanto que

manuais de comportamento cientificamente elaborados caíram no gosto dos leitores do século XX, foi comum a edição de periódicos diversos e livros com fins de instruir o homem e a mulher modernos sobre seus papeis na vida em sociedade e para tanto pautaram-se em conhecimentos produzidos por variadas áreas do conhecimento. A título de exemplo podemos citar a Biologia à serviço da higienização da família, a Educação enquanto campo do conhecimento responsável por definir os limites e meandros do processo pedagógico para formação do homem moderno ou ainda a Medicina pautando a construção de um saber direcionado à cura do sujeito que vive e produz em família.

A Psicanálise inaugurada com Sigmund Freud (1856/1939) enquanto novo campo do saber que se constitui no começo do século passado e apresenta como um espaço privilegiado de debate das questões de gênero, contudo, em sua gênese especialmente vinculado ao lugar de fala do feminino. O feminino se apresenta inicialmente como objeto dessa nova ciência e o masculino aquele que visa o decifrar, deve-se considerar a ordem do discurso na modernidade, o feminino torna-se objeto num espaço de tensão com o masculino, tanto que a crise do paradigma do masculino permanece e se aprofunda e amplia academicamente o debate em face da tendência à restauração do papel no masculino ameaçado na medida em que feminino ganha voz e aponta para a existência da diferença e advoga pelo reconhecimento e valoração da diferença na via da equidade.

Na seção a seguir trataremos das contribuições dadas pela historiografia para a compreensão das relações de gênero ao focalizar o feminino ao mesmo tempo em localizaremos nosso objeto de estudo em meio a constituição do campo historiográfico em comento.

## A HISTORIOGRAFIA E O FEMININO

No final do século XIX e no início do século XX vemos um esforço para relocalizar o lugar da mulher na sociedade, considerando aí a feminização de variadas ocupações profissionais. O estudo do feminino na via das questões de gênero é um debate relevante para a discussão das configurações dos processos educacionais na contemporaneidade. Deve-se levar em consideração uma densa teria de relações na perspectiva do social, econômico e cultural que influencia diretamente os modelos educacionais à luz dos referenciais históricos em cada espaço e tempo na história da humanidade. É também um campo relativamente recente, em meio a espaços constituídos e reconstituídos, uma história dedicada ao feminino com campo específico consolidado

surge na década de 60 do século passado com a alcukjnha de História de Mulheres e chega ao século XXI como envolta na questão de Gênero. Informa Perrot (1995):

> Até o século XIX, faz-se pouca questão das mulheres no relatohistórico, o qual, na verdade, ainda está pouco constituído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatutovigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem. (p.13)

Nesse sentido e ainda anterior à constituição do campo historiográfico relativo à História de Mulheres podemos destacar o trabalho do historiador e filósofo Jules Michelet (1798-1874) que dedicou-se a tratar da relação homem-mulher e seus impactos na vida sócia, ainda que de forma indireta, em uma de suas obras. Tendo, por óbvio, o autor escrito sua obra em acordo com o valores de seu tempo, em seu livro A Feiticeira (1862) deixa transparecer os papeis do masculino e do feminino identificando-os respectivamente com esfera publica e a esfera privada. O autor mostra as consequências negativas para a sociedade quando ocorre confusão entre esses papeis. Deve-se considerar as fragilidades da obra,quando tenta apresentar uma explicação da realidade usando para isso a História, apesar da preocupação do autor com a cientificidade de sua escrita, os elementos presentes na referida obra transitam entre História e Literatura (TEIXEIRA, 2013). Conforme aponta Perrot (1995), e podemos afirmar isso da obra Michelet (1862), a mulher é colocada em situação dicotômica entre a virtude e o vício. A despeito das interpretações e críticas, Michelet(1862) fala de mulheres num momento anterior a constituição de um campo historiográfico específico para um estudo da história desses sujeitos. Sobre Michelet (1862) afirma Perrot (1995):

> Segundoele, a natureza feminina tem dois pólos, um branco e um negro: de um lado, a maternidade, o doméstico; de outro, a superstição, a crueldade, o sangue, a loucura, a histeria. Que as mulheres se ajustem ao primeiro pólo, tudo bem. São, dessa maneira, a pura encarnação do Povo generoso. Inclinando-se elas na direção do segundo, a história perde suas leis e as catástrofes se sucedem. Exemplos: Catarina de Médicis; ou mesmo as "tricoteiras" da Revolução francesa, terminando no Terror. (p.14)

De toda forma, não se deve tornar ousar tornar invisível a contribuição de Michelet, a própria Perrot (1995) afirma que sua grande contribuição foi levar a serio a relação entre os sexos, algo impensável pela escola Positivista.

A constituição de uma história que focalize a multiplicidade de sujeitos e suas realidades se apresenta como desafiadora tanto quanto necessária e instigante. Mulheres ricas e pobres, brancas e negras, burguesas e proletárias carecem de serem lembradas a fim de compreendermos as relações sociais e políticas que permearam suas existências e que nos dão algumas clarezas na tentativa de compreender a realidade.

A ampliação dos movimentos sociais e criou um cenário favorável para que a Ciências Sociais e as Humanidades dessem especial atenção a grupos humanos marginalizados, a História

por exemplo passou a interessar-se cada vez mais por construir conhecimentos acerca do passado de outros sujeitos além daqueles que ocuparam o espaço da História Política mais tradicional, como é o caso do Negro, da Criança, das Mulheres, dos Transexuais, do Operário, do Idoso entre outras categorias. O surgimento do feminismo na década de 60, o surgimento de grupos revisionistas marxistas e ainda o fortalecimento da História das Mentalidades e da História Cultural foram decisivas para o avanço na abordagem do feminino. Segundo Soihet (1989) a pressão ocorrida inicialmente nos Estados Unidos diante da onda feminista viabilizou o surgimento de cursos, colóquios, grupos de reflexão na universidades tendo como objetivo desenvolver estudos dedicados ás mulheres, as pesquisa se multiplicaram e o novo campo começava a se institucionalizar, durante a década de 70 esses trabalhos se disseminaram pela Europa e pelo mundo e em pouco tempo a questão o feminino e o masculino ganhou um lugar na história. Ressalte-se o papel da História Cultural que se consolida na segunda metade do século XX e se dedica a micro campos variados. Conforme aponta Soihet (1997) em sua contribuição na obra de Cardoso e Vainfas (1997):

> Fundamental, neste particular, é o vulto assumido pela história cultural, preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade degrupos sociais: os operários, camponeses, escravos, as pessoas comuns. Pluralizam-seos objetos da investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história. (p.263)

A produção historiográfica sobre mulheres no Brasil tem ponto alto na década de 80, a exemplo da historiadora brasilianista June E. Hahner (1981) que desenvolve um estudo sobre as lutas empreendidas pela mulher brasileira, destaca o surgimento do feminino no Brasil, a criação da imprensa e focaliza o papel das mulheres da elite nesse cenário. Outros estudos relevantes se seguem a este destacando a mulher no campo da História Social, como os de Maria Odila Leite da Silva Dias (1984), *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, livro que apresenta a força da resistência das mulheres pobres no século XIX. Margareth Rago publica, em 1985, *Do cabaré ao lar* e *A utopiada cidade disciplinar*, que tratam das formas de resistência informal de operárias e anarquistas no começo do século XX. Destacamos outras obras como as de Magali Engel (1988) sobre a prostituição e o discurso médico, Martha de Abreu Esteves (1989), que trata dos casos de sedução de meninas no Rio de Janeiro da Belle Époque, e o de Raquel Soihet (1989), que dedica-se ao tema da violência contra a mulher na República.

Aproximando-se da história das mentalidades, Laura de Mello e Souza (1986) apresenta as feiticeiras em *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. Mary del Priore (1990) em sua tese de doutorado se dedica ao cotidiano, ao sentido da feminilidade e aos discursos morais da Igreja Católica na Colônia. O feminino se engloba aos temas família e sexualidade, Eni de Mesquita Samara (1988)

estuda a rede de relações familiares e os sistemas de dote no século XIX. As mulheres consagradas à igreja também são sujeitos dessa historiografia, Mezan (1992) investiga as formas da sociabilidade feminina nos espaços dos conventos e dos recolhimentos da Colônia.

Durante a década de 80 se produz uma historiografia preocupada em conferir destaque particular a atuação da mulher como sujeito histórico, e portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida, olha-se para as mulheres de outras classes sociais, volta-se para a História Social e para a mentalidades em profusão com a História Cultural. A História das Mulheres no Brasil nasce no âmbito da historiografia do trabalho, contudo, se dinamiza na medida em que o trabalho deixa de ser o elemento uno que explica a vida em sociedade, Thompson (1981) já advertia, do interior do marxismo, ao historiadores acerca dos perigos da tipificação, da noção de classe como uma identidade pronta e acabada. Foucault por sua vez, vem reforçar a crítica à história social quando esta trabalha com identidades definidas. Apesar da tipicidade criada, essa dicotomia foi até certo ponto importante pois favoreceu uma mobilização política. Ao largo de uma identidade típica para a mulher, se disseminou ainda o predomínio de uma imagem de vítima ou ainda de rebelde conforme aponta Soihet (1997), se delineava um incomodo teórico no campo da História de Mulheres, era preciso atentar para um detalhe que redefiniria os rumos da historiografia o sujeito da história não é uma figura universal, assim como mulher não é uma categoria uma.

Desde a década de 70 o gênero tem sido o termo utilizado para conceituar o que está relacionado à questão d diferença sexual, é um vocábulo que vem fazer frente ao determinismo biológico e trazer à tona as questões sociais que interferem na constituição da subjetividade. Nesse sentido ao invés de colocar o feminino e o masculino em lugares oposto eles vem para o campo do relacional, ao mesmo tempo a categoria classe e raça se retroalimentam com a primeira, portanto do ponto de vista metodológico o historiador passaria a articular esses três eixos gênero, classe e raça com fins de melhor abarcar as evidências e realizar as perguntas de pesquisa mais adequadas.

Em meio a constante reformulação de conceitos, ser mulher comporta inúmeras possibilidades e não diz muito sobre sua identidade. Novos estudos se alargam, são lançados novos elementos de discussão para pensar a mulher, e o feminino se apresenta como uma categoria a ser mais explorada enquanto o gênero em toda sua complexidade toma o lugar do debate. Nessa esteira, avançam estudos sobre a vida privada, no âmbito da vida privada estão a família, a sexualidade, as relações entre outros aspectos, o feminino e o masculino carecem de ser explorados se se quer compreender as relações humanas em sua esfera privada. Nesse sentido, é de grande contribuição o

papel da Antropologia com seus objetos e desejo de compreensão da formação do casa, parentesco, relação pais e filhos, logo uma história da família seria muito bem vinda, sendo os historiadores muito influenciados pelos antropólogos. Lévi-Strauss, Martin Segalen, Yvonne Verdier, Christiane Klapisch-Zuber, PhilippeAriès, Georges Duby e Michel Foucault são alguns dos nomes de relevo nessas temáticas, como antropólogos, historiadores e sociólogos contribuíram para o entendimento dos elementos que bailam entre a esfera privada e pública e que definem os papeis de gênero. Foucault, por sua vez já em 1976 lança o seu La volonté de savoir, o primeiro livro da trilogia de sua História da Sexualidade.

A História Cultural ao se consolidar como espaço teórico alarga o debate e lança novos elementos de discussão para pensar a mulher, o feminino se apresenta como uma categoria a ser mais explorada e o gênero em toda sua complexidade toma o lugar do debate. Joan Scott (1989) tece uma crítica incisiva ao tendência de criar similitudes entre os papéis de homens e mulheres ou ainda a de ao levar as diferenças criar uma cultura essencialista, utilizando a categoria mulher como elemento fixo. Em 1991, Michelle Perrot(1995) e George Duby pretenderam realizar uma história de gênero através da obra A história das mulheres no Ocidente, em cinco volumes, a pesquisa que os autores desenvolveram busca dar conta da relação entre os sexos, muito mais do apenas focalizar o sujeito mulher na constituição historiográfica.

Falci (2007) ao abordar as mulheres do sertão nordestino relata as dificuldades para encontrar registros das vidas de mulheres que não tem seus bens registrados em inventários, caso das proprietárias de terras e escravos ou das que tem seus próprios corpos definidos como propriedade, assim realizando um estudo na via relacional, conforme se apreende dos estudos de gênero em confronto com outros eixos como classe e etnia. Outras categorias de mulheres podem ser trazidas à tona, entre elas aquelas institucionalmente livres e pobres, aquelas que pouco aparecem nos documentos oficiais, e que precisam ser reconhecidas a partir da construção de uma história pautada na memória, na oralidade, devidamente problematizadas em seus contextos de vida. Para a autora, no Nordeste foi gestada uma sociedade fundamentada no patriarcalismo, estratificada não apenas entre pobres e ricos, livres e escravos, mas entre homens e mulheres.

No século XIX a mesma autora dá conta da existência de 11.699 mulheres escravas nos sertões nordestinos (FALCI, 2007), uma das figuras a serem abordadas nesse estudo situa-se nesse número. Luzi, a segunda mulher por quem passa essa investigação segunda viveu na segunda metade do século XX, livre e pobre, morreu presa ao machismo que alicerçava a sociedade da época, em analogia à fala de D'Incao (2007) compõe um capital simbólico para o homem da época.

Em acordo com a literatura sobre o feminino podemos afirmar que a desigualdade dos sexos não é um dado biológico nem um mandato divino, mas uma construção cultural, e, portanto um assunto apropriado de estudo para qualquer disciplina humanística (GREENE; KAHN, 1994).

A proposição desta pesquisa gira em torno de uma História comparada, aqui entendida como um espaço de construção do conhecimento, compreendendo que gênero se dá na relação homem/mulher, já que não existe individuo isolado, mas em sociedade (HÉRITIER, 1996, apud BREDER, 2010) e que feminino não corresponde diretamente à categoria mulher, se não estaríamos compreendendo uma sociedade formada por indivíduos que são constituídos apenas do ponto de vista biológico, segundo Freud (1972) "[...] aquilo que constitui a masculinidade ou a feminilidade é uma característica desconhecida que foge do alcance da anatomia" (p. 141).

A fim de problematizar o tema proposto a partir das discussões de gênero, cremos que caiba referenciar o entendimento de Grossi (2014) ao compreender que os movimentos sociais, especificamente a luta de mulheres, se refletem na Universidade sendo ela um lugar de produção do saber fortemente influenciada pelas lutas sociais e ainda porque se torna cada vez mais um espaço de mulheres que participam das lutas e buscam respostas para os inúmeros questionamentos que delas surgem, de modo que se busca cada vez mais entender o lugar das mulheres na sociedade. Por outro lado Flax (1991) apresenta a Ciência como uma construção ocidental profundamente marcada pelo patriarcalismo apesar dos esforços em afirmar sua condição "neutra" e "objetiva", sendo a Universidade um espaço privilegiado para a construção desse conhecimento é importante ao pesquisador estar atento a essa questão.

O feminino é uma categoria de análise nesse estudo, por isso não apenas nos voltaremos a ela, mas ela própria é parte da proposta. A concepção de mundo que pauta o comportamento de mulheres e homens reserva ao feminino o papel mais "edificante", que é o da reprodução, da boa mãe, da esposa dedicada, da mulher sensível, da educadora comprometida (BEAVOUIR, 1960; GREENE; KAHN, 1994). Essa construção cultural colocou a mulher ou próxima da figura devotada e de santidade similar à Virgem Maria, ou em seu extremo oposto, da mulher inconsequente e rebelde como a Eva caracterizada pela tradição judaico-cristã.

A história tradicional se referia ao estudo de um passado distante, e que muitas vezes não estava em consonância com a realidade daqueles que sobre essa história se debruçavam, contudo a Nova História não só permite, mas orienta um estudo de temas do presente relacionado ao passado, sobre isso Le Goff (1976) nos ensina que "o advento da chamada "Nova História", com seus "novos temas" e "novas abordagens" e "novos sujeitos" possibilita ao pesquisador dedicar-se ao estudo de

temas contemporâneos antes considerados afastados da pesquisa história.O arcabouço teórico deste projeto transita de forma interdisciplinar buscando elementos que possam contribuir para um debate horizontalizado que traga ao centro o feminino em perspectiva.

A fim de problematizar a questão e ao mesmo tempo definir um recorte temporal e espacial para o estudo, tomamos contato com a história de mulheres da região do Cariri, muitas delas envoltas em contextos de violência e impunidade, outras nem tanto. A dinâmica do feminino naquele lugar, bem como o debate teórico que tem se aprofundado desde a segunda metade do século XX, influencia esta reflexão que se esgueira entre as dinâmicas sociais e os instrumentais que impactam os discursos. Tomando por base o entendimento de Foucault (2014) "(...)todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo" (p.41). Dessa forma discutir o feminino passa pela discussão acerca das dinâmicas educacionais, aí entendidas não apenas como o espaço dedicado à escolarização, mas também aos sistemas jurídicos, à impressa, ao doutrinamento religioso, entre outros espaços de troca de experiências e constituição e propagação de discursos.

Compreender como os processos educativos se estruturam frente às dinâmicas sociais passa por uma discussão acerca dos aspectos históricos e culturais de uma comunidade, daí lidar com o feminino, tentar apreender, confrontá-lo com seus dilemas demanda uma postura de pesquisa que se volta ao encontro do outro, numa metodologia ampliada que reconheça a pluralidade de fontes que podem contribuir para a constituição das representações do feminino num dado momento e espaço e que influenciam os sistemas educacionais.

Podemos registrar na região do Cariri cearense e no Ceará relatos orais e escritos, documentos oficiais e não-oficiais que falam de mulheres, de seu cotidiano, de seus feitos, de seus embates gritados ou silenciosos. São mulheres do povo ou da elite, guardam entre si a característica comum de terem suas vivencias entrelaçadas pela via relacional com o masculino em perspectivas várias, relações de vida ou de morte.

Tomemos como exemplo mulheres que após serem vítimas de violências que as levaram a morte, passam a atrair o interesse das populações que conferem a essas mulheres uma devoção espontânea e não amparada formalmente pela Igreja Católica. Podemos citar nesse cenário as histórias de Benigna Cardoso da Silva em Santana do Cariri, Francisca Maria do Socorro em Milagres e Francisca Augusta da Silva em Aurora.

Por outro lado não são apenas as santas e violentadas em sua constituição física que compõe as representações do feminino no Cariri, há um espaço dedicado às mulheres de letras e às mulheres

de “boa” família, essas em alguma medida influencia e são influenciadas pelo discurso acerca dos papeis definidos para o feminino. Nessa esteira podemos citar mulheres como Bárbara de Alencar, Amália Xavier e Assunção Gonçalves que gozaram de prestígio social e suas vivências contribuíram para constituição das representações sobre o feminino na região.

No seção a seguir trataremos discutiremos acerca da relevância da História da Educação Comparada e sua relação com o debate sobre gênero, debate este que avançou no Brasil na segunda metade do século XX e tem contribuído para a construção de interesses trabalhos interdisciplinares que relacionam educação, família, feminino e sexualidade.

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA E O FEMININO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Na perspectiva da História da Educação Comparada, situamos esse estudo em face da análise das representações acerca do feminino que de alguma maneira influenciaram a constituição de cenários educativos.

Estudos em educação são fundamentais na medida ressaltam conhecimentos e processos de conhecimento úteis ao esclarecimento individual e coletivo, tanto no que concerne às necessidades compreendidas como básicas, como conhecimentos acerca de alimentação, habitação, conservação da saúde entre outras, como também conhecimentos úteis à compreensão dos sentimentos de coesão e solidariedade entre os membros de uma comunidade, como é o caso da proposta aqui apresentada. Importa dizer que as instituições formais de ensino se configuram conforme aponta Silva (2013) a partir das manifestações de valores culturais e orientados pela política, conforme a concepção de mundo e de vida que a orienta, por isso uma história de gênero enfocada em um contexto educativo se mostra importante enquanto contribuição para o melhor entendimento das relações sociais e dessas com a configuração da educação atual.

Segundo Nóvoa (1998), há estudos em educação que não abrem mão de relacioná-la ao processo de globalização e a apropriação da “cultura global” por parte das comunidades, corroborando com o que é identificado pelo autor propomos um estudo que ao mesmo tempo em que ressalte o feminino e seus embates, que nos parecem a temporais, ainda buscam fortalecer a cultura local e a história local numa perspectiva política, de defesa das raízes de nossas comunidades. Para ele:

> Contrariamente ao que é habitual, a disciplina não tem como matriz a compartimentação dos Estados nas suas fronteiras geográficas e políticas; bem pelo contrário, procura inserir-se numa dinâmica de comparação que, sem esquecer este nível, integre o ‘infinitamente

> grande' (influências globalizantes) e o 'infinitamente pequeno' (realidades locais) [...] (NÓVOA, 1998, p. 9).

As possiblidades de interface entre a história de mulheres e os espaços de educacionais são variadas e necessárias. Compreendemos esses espaços na perspectiva de Simson (2001), que define que a educação formal consiste no tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (p. 9) e a educação informal, como todas as possibilidades educativas ao longo da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. (AFONSO, 1989, p. 78 *apud* SIMSON, 2001, p.9), e nesses cenários, assim como nos demais que compõem o tecido social, está presente a questão de gênero.

Ao desenvolver estudos que tratem de localizar o feminino numa via relacional pode o historiador elencar evidências importantes para buscar compreender a realidade histórica. As temáticas que envolvem o feminino são múltiplas, pode-se empreender uma análise do feminino no campo do trabalho, da sexualidade, da família. Esses são eixos que se cruzam quando se decide empreender um estudo que trate da Educação numa perspectiva comparada com um olhar voltado para o passado. Continua atual,porexemplo,o debate que discute a feminização do trabalho, tanto o trabalho docente quanto as demais ocupações, esse fenômeno impactou no delineamento das políticas educacionais mundo afora.

No âmbito da Linha História da Educação Comparada (UFC-FACED), em seu eixo Família, Sexualidade e Educação, empreendem-se em cooperação com outras instituições de pesquisa no Brasil e no exterior pesquisas a luz dos estudos já desenvolvidos e em desenvolvimento sobre a temática. Há uma forte preocupação desses trabalhos em estabelecer a relação comparativa sobre a situação da mulher no capitalismo entre épocas passadas (ARAÚJO; HOLANDA, 2013; 2014).Não há que se ousar desenvolver um estudo histórico que abra mão da responsabilidade de reconhecer as multiplicidades de sujeitos e cenários, nesse sentido a História da Educação Comparada contempla a heterogeneidade temática e metodológica necessária a compreensão dos fenômenos educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da escassez de registros do passado das mulheres, testemunhamos uma crescente produção acadêmica sobre o feminino, seus dilemas e suas relações, sejam elas na esfera privada ou na esfera pública. Se multiplicam biografias, estudos do cotidiano, análises de cenários educacionais, relacionando temas aparentemente díspares mas que tentam dar conta da multiplicidadepresente na vivência dos indivíduos em sociedade.

Atualmente a discussão de gênero e a tentativa de consolidar estudos que evite a dicotomia e segregação dos gêneros e vá além, trazendo a perspectiva do relacional está em alta. À luz da

História Cultural, a ciência histórica vem dinamizando as fontes, buscando pistas, encontrando evidências e as indagando de modo a transpor o silêncio, construindoestudos que ampliem o horizonte de análise sobre esses sujeitos históricos.

Com fins de melhor sinalizar o compreender e o fazer educacional, a História de Educação Comparada como campo interdisciplinar congrega as contribuições de várias Ciências e se integra ao debate sobre Gênero enquanto eixo aglutinador de análise. Olhar a História e a Educação também a partir dessa categoria viabilizar uma melhor compreensão dos fins da educação contemporânea e das continuidades e descontinuidades que se configuram na esteira desse processo.

**REFERENCIAS**

ARAÚJO, Ana Claúdia Uchôa; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **A Mulher na Família, no Trabalho e na Docência em EAD** - Uma Análise Bibliográfica. Conexões: Ciência e Tecnologia, v. 8, p. 9-63, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

_____. **O segundo sexo:** a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.

BREDER, Débora. Françoise Héritier& Pierre Bourdieu. **A construção hierárquica da diferença masculino/ feminino.** Cadernos de campo, São Paulo, n. 19, p. 1-384, 2010.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS. Ronaldo(orgs.). **Domínios da Historia :** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CUNHA, M. C. P. **O espelho do mundo.**Juquery, a história de um asilo. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986;

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

ENGEL, M. **Meretrizes e doutores.** O saber médico e prostituição no Rio de Janeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988;

ESTEVES, M. de A. **Meninas perdidas:** Os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro de Belle Époque. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1989;

FALCI, MiridanKnox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

FREUD, S. A feminilidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas.** Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XXII.

_____. **O mal-estar na civilização e outros textos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e sexualidade.** UFSC. 2014 Disponível em http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/artigos/ . Acesso em 19/04/2015.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória.** 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

MELO e SOUZA, L. de. **O diabo e a Terra de Santa Cruz.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MEZAN, L. **Honradas e devotas;** Mulheres da colônia: estudos sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do Sudeste. São Paulo, 1992. Tese (Doutoramento) - Universidade de São Paulo.

NERI, Regina. Crise do Masculino-paradigma do sujeito universal metafísico. In: **APsicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade:** novas configurações dadiferença sexual. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

NÓVOA, Antonio S. Sampaio. **Modelos de Análise em Educação Comparada.** Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

PERROT, Michelle. **DOSSIÊ:** "História das Mulheres no Ocidente". Escrever uma História das Mulheres. Cadernos Pagu (4) 1995: pp. 9-28.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica (1989). Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em 27 de julho de 2016.

SILVA, Josier Ferreira da. Configuração Espacial dos saberes rurais e urbanos por meio das políticas de desenvolvimento regional. In (2013) **História da Educação Comparada:** Missões, Expedições e Intercâmbios. Fortaleza, Edições UFC, 2003 (pp.447-467).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. v, PARK, M. B, FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação não formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.

SOIHET, R. História de Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS. Ronaldo(orgs.). **Domínios da Historia :** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997

SOIHET, R. **Condição feminina formas de violência.** Mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1989.

TEIXEIRA, Maria JulinaGambogi. **O pecado do historiador: para uma leitura d'A Feiticeira, de Jules Michelet.**Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 438-452, jul./dez. 2013.

# CORPOS (DES)OCUPADOS: REFLEXÕES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA PRAÇA DA GENTILÂNDIA (FORTALEZA-CEARÁ)

Thalyson Santos Alves[394]
Cícero Edinaldo dos Santos[395]

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os corpos juvenis e suas experiências de gênero e sexualidade na cidade de Fortaleza, focalizando a ocupação da Praça da Gentilândia, nas noites de sextas-feiras. Parte inicialmente de um estudo bibliográfico e teórico acerca das questões referentes aos corpos, cidade, gêneros inteligíveis e heteronormatividade. Em seguida, apresenta relatos de experiências e observações. Considera que a ocupação da Praça da Gentilândia cria uma complexa rede simbólica de significados e modifica a rotina local. Conclui que a ideia de diversidade e homogeneidade é centralizada em alguns discursos referentes à ocupação do referido espaço, todavia, na prática, sobressaem-se as diferenciações e a heterogeneidade nos modos de ser e estar dos corpos juvenis.

**Palavras-Chave**: Gêneros. Sexualidades. Juventudes.

## 1. Apresentação

A cidade de Fortaleza é a sexta mais populosa do Brasil e a maior cidade do Estado do Ceará. É conhecida nacionalmente pelas suas praias, museus, teatros e espaços culturais. O bairro Benfica é um desses espaços e tem grande fluxo de universitários, meios de transportes e transeuntes, já que se localiza próximo a bairros residenciais e comerciais da cidade. Nele observa-se grande quantidade de bares, shopping, praças, instituições de ensino médio e superior frequentadas por jovens que não se identificam com os gêneros binários (masculino e feminino) ou com a heterossexualidade.

Tais jovens parecem construir formas de experimentações criativas nas suas socializações, enfrentando as indiferenças e a negação ao direito de ocupar os espaços citadinos. Constituem micropolíticas e resistências, habitando e se apropriando de locais de visibilidade que os são socialmente e historicamente negados.

Diante disso, este artigo introdutório foi realizado após duas noites de observações e experiências na Praça da Gentilândia, localizada em Fortaleza – Ceará, partindo do pressuposto de

[394]Graduando em Psicologia. Universidade Federal do Ceará. E-mail: alvesthalyson@gmail.com
[395]Doutorando em Educação (Bolsista CAPES). Universidade Federal do Ceará. E-mail: ciceroedinaldo@live.com

que a juventude, em muitos espaços, representa a imprevisibilidade, bem como a descontinuidade de uma suposta ordem social.

> Os jovens trazem à tona espaços que pareciam inexistentes, vivendo e se apropriando da cidade de forma singular. Desse modo, a cidade torna-se um lugar de produção e recriação de signos. Em outras palavras, os jovens tomam a cidade como local de visibilidade de si, fazendo-se presentes na cena pública e estabelecendo uma postura ativa (DAYRELL. et al., 2011, p. 23-24)

Temos a intenção de refletir sobre os corpos juvenis e suas experiências de gênero e sexualidade na cidade de Fortaleza, focalizando a ocupação da Praça da Gentilândia, nas noites de sextas-feiras. A referida praça costuma ser ocupada por jovens de distintas classes, raças e orientações sexuais, cuja ocupação e a apropriação do espaço criam uma complexa rede simbólica de significados e modificam a rotina local.

## 2. Corpos-cidades: Nos Limiares das (re) configurações

Do nascimento a morte, o corpo passa por uma série de regulações culturais, imiscuídas em redes de poder-saber. Em linhas gerais podemos entendê-lo como uma "organização concreta, material e animada de carne, órgãos, nervos, músculos e estrutura óssea à qual é conferida uma unidade, uma coesão e uma organização através da sua inscrição psíquica e social enquanto superfície e matéria-prima de uma totalidade integrada" (GROSZ, 2011, p. 91).

O corpo não pode ser explicado por ele mesmo, nem contem em si uma verdade imutável. Ele é um lugar de inscrições, produções ou constituições sociais políticas, econômicas e geográficas. Não se opõe a cultura. É um produto cultural historicamente reiterado e possível de subverter-se diante das ordens do discurso (GROSZ, 2000). As concepções sobre o corpo variam conforme as ciências, as religiões, os tempos e até mesmo os espaços no qual ele participa.

A cidade é um dos espaços cruciais na produção de corpos desejáveis e não desejáveis. Pode ser vista como:

> [...] uma rede complexa e interactiva que relaciona, frequentemente de forma desintegrada e efectiva, um número de actividades sociais díspares, processos e relações imaginárias e reais, projectadas ou efectivamentearquitectadas em termos geográficos, cívicos e públicos. A cidade reúne fluxos económicos e informacionais, redes de poder, formas de deslocamento, de administração e de organização política. Inclui também relações sociais interpessoais, familiares e extra-familiares, para além de uma organização de espaço e de lugar com características estéticas/económicas que contribuem para criar um ambiente ou meio semi-permanente, mas mutável (GROSZ, 2011, p. 92).

A relação entre corpos e cidades pode ser entendida a partir de distintas perspectivas, tais como no modelo causal e representacional. Acreditamos que tais modelos podem ajudam a compreender a relação entre corpos e cidades, desde que combinem elementos dos mesmos e não os segregue, ou assinalem a precedência de um elemento em detrimento do outro. Preferimos ver a relação como uma interface, uma construção conjunta, recíproca, isto é:

> Um modelo de relação entre corpos e cidades que os toma não como entidades megalíticas, ou distintas, mas como montagens ou colecções de partes, com coleções de partes com capacidade de transpor limiares entre substâncias, para formar linhas, máquinhas e sub ou micro agrupamentos provisórios e temporários. Este é um modelo prático, baseado na produtividade prática que os corpos e cidades adquirem ao definirem-se e estabelecerem-se mutualmente (GROSZ, 2011, p. 96).

Logo, ficamos a imaginar o processo pelo qual diferentes cidades produzem os corpos dos seus habitantes, com fisiologias, afetividades e comportamentos desejáveis, ao mesmo tempo em que nos preocupamos em perceber como os corpos mudam os espaços sociais das cidades, ocupando-os, resistindo e expressando-se.

Na produção de corpos desejáveis, as estruturas e formas das cidades se utilizam de estratégias de poder para circular uma gama de discursos sobre si e sobre os corpos. Entre os discursos podemos perceber que elas: 1) Orientam a percepção dos corpos individuais e coletivos; 2) Organizam as relações familiares e sexuais, separando a vida cultural em domínio público e privado, bem como separando os indivíduos e grupos por localizações e posições sociais ocupadas; 3) Estabelecem ligações laterais, contingentes, de curta ou longa duração, entre indivíduos e grupos sociais, bem como divisões mais ou menos estáveis, como no caso das distinções geracionais; 4) Fornecem e organizam a circulação de informações, assim como estruturam o acesso social e regional a bens e serviços; 5) Providenciam o contexto no qual as regras e expectativas sociais são interiorizadas a fim de se assegurar a conformidade social, ao mesmo tempo em que as posições sociais marginalizadas são isoladas e votadas ao distanciamento (GROSZ, 2011, p. 99).

Com o desenvolvimento da globalização e o êxito do capitalismo, tornaram-se máquinas políticas, onde distâncias e velocidades foram vivenciadas de formas diferentes. Redes sociais, celulares, transportes, internet e uma infinidade de outros elementos mudaram as interações dos corpos entre si e com os outros, tendo impacto no cotidiano e na própria existência corporal (ibid, 100).

Se por um lado houve a ampliação das possibilidades de ser e estar nas cidades, por outro notamos também a tentativa de segregação nas mesmas. Atualmente, alguns espaços sociais estão cada vez mais sendo privatizados, segmentados, monitorados e destinados a usos públicos bem delimitados.

Para os corpos que vivenciam os gêneros e as sexualidades de forma peculiar, contrariando as normatizações de uma suposta natureza humana, heterossexual e dual (masculino e feminino), circular e ficar em determinados espaços tornou-se um modo de transgressão, visto algumas vezes como uma ameaça à ordem imposta. Ordem esta que produz sentidos e significados para os próprios corpos vivenciaram nos espaços das cidades. (DIÓGENES, 2011; FREITAS; OLIVEIRA, 2011).

## 3. Gêneros e Sexualidades: (Des) ordens dos discursos heteronormativos

Os corpos juvenis continuam normatizados para atingir modelos identitários semelhantes às imposições sociais definidas *a priore* pelos mais distintos propulsores de convencimento. Este processo de convencimento vai muito além das técnicas corporais propriamente ditas e alcança as formas pelas quais os corpos juvenis são compreendidos e, sobretudo, a forma como são levados a se relacionar com os outros.

A sujeição de uns corpos sobre os outros é legitimada por uma suposta Natureza Humana que direciona as relações de poder. Por um lado, esta advoga que a materialidade dos corpos é binária (macho e fêmea) e por outro ressalta que, cada um, deve agir conforme o que é esperado *a priore*. Nesse sentido, os discursos sobre a Natureza Humana atuam como uma tecnologia social que reproduz atos e atributos, valores e crenças para os corpos.

A ideia de Natureza Humana parece estar presente nos discursos sobre os gêneros e as sexualidades. Tais discursos incitam os sujeitos a viverem de determinados modos e não de outros, a pensar e agir, a falar, a escolher entre inúmeras opções aquilo que convém. Produzem tipos ideais de sujeitos, naturalizando corpos, atos e atributos, dizendo o que é "certo" e o que é "errado" nas práticas sexuais, quais comportamentos e características são aceitáveis e quais são repudiadas (MEYER, SOARES, 2012, LOURO, 2008). Reforçam a existência dos gêneros inteligíveis, isto é, aqueles que "instituem e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (BUTLER, 2003, p. 38).

Todavia, nem todos os seres humanos possuem tais coerências e continuidades. Logo, podemos dizer que os gêneros não são intrínsecos a humanidade. Não é aquilo que somos ou temos, mas aquilo que fazemos (SALIH, 2012). Nessa perspectiva, os gêneros podem ser vistos como a estilização do corpo, isto é, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório rígido que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma maneira natural de ser. Em outras palavras, os gêneros são performativos. Não são entidades preexistentes, essenciais. São constituídos por intermédio da linguagem, por discursos temporais e espaciais no corpo/para o corpo que alguém possui (BUTLER, 2002, 2003, 2011).

Não se nega a materialidade dos corpos, identificados por masculinos ou femininos, nem tampouco a existência da diferença material. Todavia, o que se pretende relativizar é o caráter naturalizado e essencializado de um sistema conceitual de relações que equaciona gênero, anatomia e desejo. Mesmo "existindo visivelmente", é apenas nos interstícios das relações históricas que o corpo produz sentidos e significados (ALÓS, 2011, p. 426).

As performatividades de gênero não são um ato singular, único, pois se ancora numa reiteração, colocada na prática, a partir dos discursos de um conjunto de normas. Enquanto os gêneros inteligíveis adquirem o status de natural, eles ocultam ou dissimulam as convenções das quais é uma repetição constituída historicamente, citada infinitas vezes, conforme as normas vigentes, podendo alterar-se.

A "aparência naturalizada do gênero" é ensinada por meio dos atos corporais e do que é esperado para eles, por intermédio da linguagem. O sujeito generificado faz "coisas" com e para a linguagem, produz efeitos com a linguagem e é o seu criador. Caso o gênero seja "representado mal", isto é, distinto do que é socioculturalmente esperado, o sujeito pode se tornar refém de punições, proibições, violência física e/ou verbal. Caso contrário, os outros e o próprio sujeito praticante da performatividade tende a pensá-la como normal, "a verdadeira forma de expressão".

A aparência ganha status de essência também em relação à sexualidade. No cotidiano, as alterações provocadas nas vivências sexuais não são discutidas. Criam-se estratégias de poder-saber para estruturar o que é da Natureza Humana e o que é desvio (FOUCAULT, 1988), contribuindo, assim, para o fortalecimento da heteronormatividade. Esta última pode ser entendida como um aparato de poder e força normalizadora da ordem social que representa às expectativas, demandas e obrigações sociais derivadas do pressuposto da heterossexualidade como natural, e, portanto, fundamento da sociedade (MISKOLCI, 2014, BUTLER, 2002).

Com o processo de globalização e os movimentos sociais (Feminismo, LGBT, etc) foi almejada uma nova relação com as sexualidades humanas, o que pode ser visto como um "vazio moral" (WEEKS, 1993). Há dois grandes blocos de posicionamentos a respeito disso. De um lado, saberes, crenças e comportamentos sobre as sexualidades. De outro, novas formas de pensar, interferir e gozar o próprio corpo sexual.

As novas possibilidades de experimentar as sexualidades tem se confrontado com o desejo de fixidez, segurança. Surge assim:

> Um temor que alimenta o desejo de voltar a algum lugar do passado, a uma natureza original que teria sido extraviada em algum momento. E isso significa que, em algumas de suas instituições e nas práticas que essas implementam, nossa sociedade parece estar buscando reencontrar verdades, valores e crenças 'perdidas' que deveriam, ou poderiam, ser resgatadas (MEYER, SOARES, 2012, p. 46-47).

Um dos públicos alvos das regulações de gênero e da heteronormatividade ainda é a juventude. De forma sintética, podemos considerar que a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (GROPPO, 2000).

Atualmente, se por um lado, notamos que os gêneros inteligíveis e a heteronormatividade são basais em nossa cultura, cujo machismo e a LGBTfobia crescem e propõem a eliminação da diferença, por outro lado percebemos que muitos jovens estão cientes de que estar "fora do armário" (SEDGWICK, 2007) não se refere apenas a uma tentativa de liberdade, mas a uma posição estratégica nas relações de poder próprias à esfera da sexualidade (MISKOLCI, 2012).

"Sair do armário" é uma tática de embate e uma tentativa de buscar novas formas de viver além das barreiras construídas historicamente sobre as sexualidades e os gêneros. Nesses embates inúmeros discursos são construídos, (re) significados e sustentados por disputas de poder. Poder viver. Poder ser e estar no mundo, nos espaços da cidade, como por exemplo, as Praças.

## 4. Eu, Eles, Nós: Experiências e Observações na Praça da Gentilândia.

Observar as experiências dos corpos juvenis na Praça da Gentilândia tornou-se um desafio de pesquisa e uma ação oportuna para a nossa formação acadêmica. Nossa observações foi realizada em duas noites de sextas-feiras, com caráter experimental e teve a finalidade de pensar como as questões teóricas, assinaladas anteriormente, são reiteradas ou subvertidas na prática, isto é, nas formas de organização dos corpos juvenis, entre si e nos espaços ocupados pelos mesmos.

Nas duas noites, o sentimento ao chegar à praça foi de estranhamento, já que estávamos ali, inicialmente, como *sujeitos que pesquisam* e *sujeitos de pesquisa*, pois também nos autoidentificamos como jovens e gays. A princípio, pensávamos que existia uma homogeneidade entre os indivíduos e grupos que ocupavam o referido espaço. Acreditávamos que a diversidade era valorizada entre todos. Todavia, as observações nos permitiu ver para além das considerações iniciais e reconhecer elementos que não imaginávamos.

A praça localiza-se perto de avenidas movimentadas, universidades, bares e comércios de alimentação, com bastante fluxo de pessoas e de meios de transportes. Passou por diversas modificações estruturais ao longo dos anos e é um espaço que há pouco tempo não tinha uma ocupação intensa, já que não havia iluminação suficiente e a sua estrutura era precária, o que acabava fazendo com que a mesma fosse considerada como perigosa por quem passasse e morasse no bairro Benfica.

Atualmente, sua estrutura está reformada, tendo diversos elementos em sua delimitação espacial, tais como árvores, quadra de esportes, parada de ônibus, bem como locais específicos para o lazer das crianças e exercícios físicos para as demais faixas etárias. Podemos também perceber que a ocupação intensa nas noites de sextas-feiras, atrai o comércio de alimentos, bebidas alcoólicas e drogas.

Durante o dia percebe-se a presença de crianças e idosos, que praticam exercícios, brincam, conversam e jogam bola.Nas noites de sextas-feiras, a partir das 19h:30min, começa a se intensificar a chegada de jovens à praça. Os mesmos vão acompanhados com seus amigos para interagir, conversar, socializar, paquerar, beber, fumar, dar "close" e até dançar. Caixas de sons são ligadas, acopladas aos carros dos próprios jovens ou colocadas nos locais onde são vendidas bebidas alcoólicas. Com isso, pretende-se chamar atenção e reunir os jovens próximos a estes locais específicos. Nas noites das nossas observações, notamos que há preferências por músicas denominadas de Pop e Funk.

Acreditamos que os indivíduos criam os seus próprios modos de sociabilização. Divididos em pequenos grupos, os jovens parecem se aproximar diante de semelhanças nos estilos, roupas, gostos musicais, bem como questões relativas às maneiras pelas quais vivenciam os gêneros e as sexualidades.

Notamos grupos compostos exclusivamente por homens e outros apenas por mulheres, bem como alguns grupos que interagem com distintos gêneros e aproximam-se de distintos modos de vivenciar as sexualidades. Tais grupos experimentam éticas, sentidos e possibilidades outras de si, desfazem, mesmo que momentaneamente, as formas aprisionadas de (sobre) viver na cidade. Parecem angariar um sentimento de proteção e de coletividade.

Todavia, as relações de gêneros são constantemente tensionadas entre os grupos que ocupam a Praça da Gentilândia. Pequenas disputas e dualidades são visíveis. Ora se valoriza a multiplicidade, ora a binaridade (masculino e feminino), dependendo dos grupos formados. Nesse interim, alguns indivíduos autoidentificados por LGBTs ou até mesmo que não apreciam a referida nomeação não escondem suas preferências de ser e estar. Andam de mãos dadas com os seus parceiros, beijam-se e demonstram afetos publicamente.

Constatamos que a maioria desses indivíduos senta-se no chão ou faz rodas de conversa. Aprecia cigarros e bebidas, tais como vinho e cervejas. Estão em constante movimento. Agitações frenéticas cruzadas com pequenos momentos de silêncio. No entanto, também é possível perceber indivíduos que parecem temer possíveis retaliações, mesmo sabendo que não são os únicos com determinadas identificações de gênero e sexualidade no espaço supracitado. Talvez, eles não se sintam inseguros em relação a si, mas em relação às reações dos outros. Suas performatividades são limitadas pelo medo de reações agressivas.

Nas duas noites de sextas-feiras que observamos os acontecimentos da Praça da Gentilândia, não presenciamos violências físicas. Todavia, chegamos a experimentar a sensação de ameaça. Um

dos pesquisadores desse artigo foi vítima de homofobia e escutou palavras indecorosas. Notamos que entre risos e abraços amigáveis, existe uma tensão grupal que até então não conhecíamos. Parece-nos que esta tensão vem aumentando consideravelmente, diante de casos de violência no referido espaço, articulados ao consumo de drogas.

Alguns habitantes do bairro Benfica tendem a chamar de "maconheiros", “viados” e "desocupados" os jovens que estão na praça. Tendem a homogeneizar todos os corpos que veem, sem notarem que naquele espaço as diferenças são destacadas. Para além de uma suposta diversidade, a ocupação da Praça da Gentilândia provoca o (des) conhecimento sobre as diferenciações juvenis e as minuciosas formas de organização dos corpos no mesmo espaço da cidade.

Constamos que há uma intensa modificação de lugares ocupados, embora a configuração grupal, isto é, referente aos integrantes, não se altere desproporcionalmente. Em alguns casos, novos indivíduos são inseridos ao grupo. Em outros, o contato é amistoso, porém não há mistura ou fusão entre os mesmos. Até nas semelhanças, em relação aos gêneros e as sexualidades, há diferenciações, seja por causa de gostos, contatos ou afetos.

Entre os corpos juvenis também é possível perceber rejeições. As questões referentes aos gêneros e as sexualidades parecem estar presentes nesses embates. Alguns invadem os locais ocupados pelos outros, gerando um clima tenso, de disputa para ver quem chama mais atenção ou quem demonstra mais “alegria, beleza e descontração”.

Entendendo que os corpos juvenis estabelecem uma postura ativa ao estarem presentes da cena pública ou em locais de visibilidade popular (DIÓGENES, 2011), percebemos que as (des) conexões entre os gêneros e as sexualidades que se formam na Praça da Gentilândia são construídas por redes complexas de conflitos, trajetórias e subjetividades. Ao observar estas redes, notamos que a identificação com um gênero específico e o desenvolvimento afetivo-sexual pode resultar em parcerias ou segregações, disputas, processos de cumplicidades e coletividades.

## 5. Considerações Finais

A partir desse estudo percebemos que os modos de ser e estar dos jovens na cidade de Fortaleza, mais precisamente na Praça da Gentilândia, apresentam (des) conexões entre os gêneros e as sexualidades. O perfil dos indivíduos que frequentam esse espaço é múltiplo, bem como as formas de organização grupal.

A ocupação da Praça da Gentilândia parece desestabilizar a ordem simbólica até então vigente. Existe uma variedade de discursos sobre os corpos juvenis que ocupam esse espaço,

caracterizando-os com base numa suposta Natureza Humana e moralidade. Os gêneros inteligíveis (masculino e feminino) dividem espaço com outras performatividades dissidentes. A expressão da sexualidade confronta-se com pressupostos morais, reproduzidos pelos moradores do bairro e adjacências, bem como pelos próprios jovens que ocupam a Praça da Gentilândia.

Essa configuração provoca uma tensão em meio a alegrias e divertimentos, uma sensação de ameaça ocasionada por falas, gestos e reações não pré-concebidas. Em suma, a partir desse estudo introdutório e experimental notamos que a ideia de diversidade e homogeneidade dos corpos juvenis, na Praça da Gentilândia, não corresponde ao que se imagina e se difunde sobre os mesmos. Sobressaem-se as diferenciações e a heterogeneidade nos modos de ser e estar, seja eles individuais ou coletivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividades: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**. Florianópolis. 19 (2) maio- agosto. p. 421 – 449. 2011.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Barcelona: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. Actos Performativos e Constituição de Género. Um ensaio sobre Fenomenologia e Teoria Feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca. **Género, Cultura Visual e Performances**: Antologia Crítica. Minho-Portugal: Centro de Estudos Humanísticos; Húmus, 2011.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria I. C.; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: Ed PUC Minas, 2011 (Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira), 2011.

DIÓGENES, Glória. Enigmas do medo – juventude, afetos e violência. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria I. C.; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: Ed PUC Minas, 2011 (Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira), 2011.

FREITAS, Ricardo Ferreira; OLIVEIRA, Janete da Silva. **Olhares Urbanos – Estudos sobre a metrópole comunicacional**. SP: Summus, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** - vol.1: A Vontade de Saber. São Paulo: Graal, 1988.

GROSZ, Elizabeth. Corpos Reconfigurados. Cadernos Pagu. (14). P. 45-986. 2000

_____. Corpos-Cidades. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca. Género, Cultura Visual e Performance: Antologia Crítica. Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanisticos: Húmus, 2011, p. 89-100.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e Sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues [et. al] (orgs). **Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de jovens**. Porto Alegre: Mediações, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

_____. Estranhando as Ciências Sociais. Notas Introdutórias sobre Teoria Queer. **Revista Florestan.** Ano 1. N° 2. P. 8-25. Nov. 2014.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autentica 2013.

SEDGWICK, EveKosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. n. 28, pp. 19-54, 2007.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidade: significado, mitos y sexualidades modernas**. Madrid: TalasaEdiciones S.L. 1993.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PROTAGONISMO FEMININO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO CARIRI CEARENSE

Tania Maria Rodrigues Lopes – UECE/CECITEC[396]
Maria Juraci Maia Cavalcante. UFC/FACED[397]

**RESUMO**

Este trabalho se constitui um fragmento da tese de doutorado defendida em 2015, na Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, Linha de História da Educação Comparada, tem como objetivo caracterizar o protagonismo feminino no contexto das referências históricas, dos referenciais que orientaram a criação e organização de instituições educacionais para formar professores, os métodos e experiências desenvolvidas no Cariri cearense pelas escolas, Colégio Santa Teresa de Jesus – CSTJ, na cidade do Crato, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJN. Com base em pesquisa de natureza qualitativa apoiada em estudo bibliográfico, documental e na história de vida das protagonistas procurou-se identificar os referenciais e modelos aplicados às práticas formativas. A pesquisa bibliográfica fonte de inspiração nesse estudo, teve apoio nos estudos desenvolvidos por Cavalcante (2009, 2011), Manoel (2010), Silva Júnior (2016), Almeida (2007), Del Priore (2011), Araújo (2011), Meihy e Holanda (2007), Louro (2011), Nóvoa (2012) dentre outros igualmente valiosos para compreender o feminino e da formação de professoras. Os dados indicam que a função de ensinar, especialmente para as primeiras séries de escolarização no período de investigação 1923-1970, constituiu-se historicamente como função feminina. As instituições representam um marco na historiografia da educação no Ceará e no Brasil, por suas peculiaridades, sendo uma criada e mantida pela Diocese do Crato e outra pioneira na formação de professores para áreas rurais. Os documentos e testemunhos indicam que as instituições tinham perfis baseados nas modernas técnicas pedagógicas, a exemplo, a utilização da imprensa pedagógica formativa e de circulação do trabalho institucional.

PALAVRAS-CHAVE: protagonismo feminino; formação de professoras; cariri cearense.

## INTRODUÇÃO

Tomo de empréstimo as palavras do autor Eduardo Galeano para abordar, inicialmente, a experiência de pesquisa vivenciada durante o doutorado em Educação Brasileira, na Faculdade de

[396]Email: Tania.lopes@uece.br
[397]Email: Juraci.cavalcante@ufc.br

Educação da Universidade Federal do Ceará, quando ele afirma "[...] A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo (s/d)".

Começamos por falar da memória de mulheres Caririenses, que escolheram a docência como opção de vida e profissão. As memórias afetivas das mulheres, que estudaram nas escolas pesquisadas, Colégio Santa Teresa de Jesus – CSTJ e Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJNconstituíram-se o fundamento principal para reconstituir, na história da educação do Ceará, aspectos da formação de professoras. A história das duas instituições foi reconstituída, para além das narrativas coletadas no fluxo da voz de ex-alunas e ex-professoras, por meio de técnicas da pesquisa de natureza qualitativa, estudo bibliográfico e documental.

Assim, objetivando uma sistematização da pesquisa buscou-se organizar as referências históricas, os referenciais que orientaram a criação e organização de instituições educacionais para formar professores, os métodos e experiências das práticas desenvolvidas no Cariri cearense pelas escolas pesquisadas, para extrair uma explicação sobre o processo de interiorização da formação para o magistério no Estado Cearense, considerando que esta foi uma ação inspirada no reformismo educacional da década de 1920, por meio da profissionalização docente qualificada e determinada em marco legal vigente, garantindo, assim, oferta do ensino primário a maior contingente da população das cidades do interior cearense e estados circunvizinhos.

Dentre as várias inquietações que motivaram a pesquisa destaca-se: Em que modelos / referenciais, as diretoras das escolas criadas naquela região,se inspiraram para formar o magistério do Cariri cearense? Na trajetória da pesquisa muitos fatos importantes foram identificados, formar professoras foi um grande marco para a história local, num cenário marcado por instabilidade econômica, social e política, atravessada por visão preconceituosa em relação a participação social, política e educacional da mulher.

Nesse contexto, o texto que ora apresentamos está organizado pelas considerações da introdução, marcos históricos do protagonismo feminino na educação,caracterização da metodologia aplicada ao desenvolvimento da pesquisa, aspectos delineadores dos percursos e processos formativos – da capital para a interiorização da formação de professoras, encerrando com as considerações de fecho e as referências bibliográficas.

**2. Marcos históricos do protagonismo feminino na educação**

A estrutura das relações de poder determina e filtra muitas construções de nossas vidas como mulheres. Essa estrutura determina e define formas de organização social, laboral, educacional orientada por expectativas que emoldura concepções do que devemos nos tornar, como

devemos nos comportar, quais os limites da nossa participação social, o que e como devemos ter acesso ao conhecimento, quais os limites da nossa atuação profissional, dentre outras. A temática do feminino vem ganhando importância e desafiando a produção do conhecimento. Como ressalta Del Priore (2011, p. 07):

> A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos.

A história das mulheres no Brasil, ao ganhar centralidade, tem provocado pesquisas confiáveis e bem documentadas. Essas histórias incluem outras temáticas, sobretudo no que diz respeito às suas aspirações e realizações, suas construções e derrotas, seu apego ao passado e seus projetos de futuro. Durante muito tempo submissa e reprimida em seus projetos e desejos, a mulher conquistou, gradativamente, seu espaço no cenário social e laboral.

A começar pelo adestramento da sua sexualidade, o controle massivo sobre seus desejos, segundo Araújo (2011) "ler e escrever pressupunha um mínimo de educação formal, o que podia realizar-se em casa ou em recolhimentos, vida conventual, em ambiente de clausura". Relativo à sua educação e formação, o "programa de estudo destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira e leve" (*idem, ibidem*, p. 50).

Alguns estudos realizados produziram visões estereotipadas sobre as mulheres em relação à matriz de opressão que existe em sua vida diária. Por isso tornou-se necessário estuda-las em seus próprios contextos e cotidiano, na perspectiva de desvela-las em sua totalidade, desvendando a sua racionalidade e subjetividade, em uma conduta de isenção de concepção e análise.

Mesmo considerando os avanços nas relações sociais, educacionais e laborais, as mulheres ainda são as principais vítimas no tecido social, de uma cultura que preserva uma **sociedade patriarcal**[398] por natureza, e machista por acomodação. Moraes (2002, p. 9) observa que as mulheres se obrigam a essa condição para "preservar o casamento, o grande amor que sentem por seus parceiros, mas na maioria das vezes é um amor que exige anulação, silêncio e, por conseguinte, passividade".

A historiografia revela que muitos direitos foram negados às mulheres, sobretudo o acesso ao conhecimento escolar, à formação e os bens amealhados pela família, como observa Araújo (2011, p. 68):

[398]Foi criada praticamente desde os primórdios da existência humana. Em sua forma mais primária, o patriarcado apareceu como um estado arcaico. A unidade básica da organização do patriarcado é a família, que constantemente geral os valores e normas do patriarcado (MORAES, 2002, p. 21).

> Muitas vocações religiosas eram decididas pelo pai, ou porque ter filha em convento significava ostentar certa posição social, ou porque no convento a filha não herdaria o que se destinava ao filho varão. A filha recolhida como religiosa seria a proclamação pública da religiosidade da família.

Os vestígios produzidos para a feitura da história assinalam que as transformações urbanas e no estilo de vida repercutiram em mudanças no cenário familiar, o elemento instrução e formação ganhou significado, remetendo às mulheres certa liberdade há muito tempo almejada. A formação favorecia, além do exercício profissional remunerado, uma moeda de troca nos conchavos políticos e arranjos matrimoniais. Segundo D'Incao (2011, p. 228):

> O desenvolvimento das cidades alterou substancialmente a conduta e participação da mulher no cenário social, obrigando-as a comportar-se em público, a conviver de maneira educada, a demonstrar domínio sobre as regras para bem receber e representar diante das visitas. O casamento entre famílias ricas e poderosas politicamente era usado como moeda de troca na ascensão social ou manutenção de status.

A instrução ampliada no contexto da Nação focada nas "sendas do progresso" vai encontrar na mulher a grande aliada para o desenvolvimento de um projeto político e pedagógico em sintonia com os interesses e objetivos do Estado. De acordo com estudos desenvolvidos por Louro (2011, p. 446):

> As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. As mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

A educação da mulher foi sendo planejada e desenvolvida em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. Sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. O magistério foi à forma de inserir as mulheres no cenário laboral, sobretudo porque os homens começaram a abandonar as salas de aula em razão da desvalorização salarial e desprestígio social.

Guiadas por valores centrados na compreensão do magistério como sacerdócio, disseminado pela igreja Católica, as mulheres foram abraçando causas humanitárias e sociais, colocando-se a serviço do atendimento de várias demandas, sobretudo no campo da educação, viabilizando o atendimento da ampliação da oferta de vagas no sistema público de instrução.

As diretrizes de sua formação foram sendo modificadas para atender as novas demandas sociais e produtivas. Louro (2011, p. 450) observa que "a saída dos homens das salas de aula legitimava a entrada das mulheres nas escolas, ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e à Igreja, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão".

Esse fenômeno vai legitimar a feminização do magistério, pois o exercício profissional docente deu autoridade moral às mulheres, assim como passaram a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa, emocional. Os avanços profissionais e a penetração cada vez mais acentuada no cenário social modificou relações e instaurou a essencialidade do trabalho feminino para o desenvolvimento de setores estratégicos da Nação.

**3. Trajetórias e desdobramentos da pesquisa**

A pesquisa explorou arquivos de instituições privadas, levantamento e organização de informações e dados relativos aos processos vivenciados pelas escolas pesquisadas. Os arquivos consultados eram vinculados, em grande maioria, ao patrimônio eclesial, sobretudo, porque eram instituições vinculadas à congregações religiosas. A pesquisa, na essência, objetivava compreender os caminhos de implementação de instituições escolares, voltadas para a formação de professoras, na perspectiva de identificar as influências recebidas de outros referenciais transplantados do Sul e Sudeste do País, bem como, das instituições sediadas em Fortaleza.

A bibliografia consultada sobre o tema revelou que os documentos localizados nos arquivos foram produzidos com finalidades específicas, para atender várias demandas de informações públicas ou particulares. Assim, o arquivo, considerando a essencialidade de sua conservação e preservação para a escrita da história, não pode ser considerado estoque de papel velho, material de baixo interesse ou pouca utilidade, pois sua função é guardar toda documentação produzida por pessoas que integram instituições públicas e/ou privadas e, principalmente, fornecer aos pesquisadores e interessados, as informações e dados necessários à reconstituição histórica de determinados fenômenos ou fatos.

Ao desenvolver a pesquisa objetivando recorreu-se, incansavelmente, em Fortaleza e na Região do Cariri cearense, a arquivos públicos e privados, com destaque para o Arquivo Público do Ceará, Hemeroteca da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, Centro de Documentação Escolar da Secretaria de Educação do Ceará – SEDOC/SEDUC, Secretaria Escolar do Colégio Imaculada Conceição, Centro de Recolhimento das Irmãs Doroteias/Condomínio Espiritual Uirapuru, Centro de Documentação da Cúria Diocesana do Crato, Centro de Documentação do Colégio Santa Teresa de Jesus – CSTJ, Memorial Padre Cícero, Centro de Memórias da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte - ENRJN.

As instituições escolares pesquisadas constituíam razão social privada, orientadas ideológica e pedagogicamente pela Igreja Católica. Os arquivos e documentos das mesmas, sob a preservação da Igreja, encontravam-se com razoável nível de organização, todavia, os protocolos e autorização

para o acesso e exploração foram mais complexos, por vezes limitados, o que de certa forma comprometeu uma reconstituição centrada no tecido documental das instituições. Assim, diante da limitação imposta quanto ao acesso aos documentos, o percurso para a reconstituição da historiografia institucional se baseou na metodologia da história oral, mediante recolha e tratamento das histórias de formação, exercício e desenvolvimento profissional docente de ex-alunas das instituições investigadas no Cariri cearense.

Como alerta Nóvoa (2012, p. 10) ao historiar um fenômeno ou fato, o historiador, com as possibilidades de sua formação e do campo de investigação deverá ser capaz de "pensar a história, interrogando os problemas do presente por meio das ferramentas do seu próprio ofício". Observa ainda este pesquisador que, enquanto ofício ou exercício, o historiador da educação "deve ser capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia".

Seja por abordagem qualitativa ou quantitativa, as pesquisas produzem algumas inquietações, dúvidas, evidências em forma de respostas, que o presente nemsempreconsegueesclarecer,logo,remete fazer, por procedimentos específicos, um retorno ao passado. O recuo ao passado no percurso desta pesquisa se dará pela utilização consorciada de documentos, enquanto memórias impressas, que legitimam a ação institucional e as memórias narradas, como recurso de dar voz aos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, com as educadoras, no sentido de preservar os significados da história de mulheres que protagonizaram um tempo com suas respectivas marcas.

Aplicar-se-á também o recurso da história oral não apenas "para preencher vazios de documentos convencionais ou de lacunas de informações e, até para complementar outros documentos" (Meihy e Holanda, 2007, p. 24), mas pela essencialidade de dar voz aos sujeitos na reconstituição das experiências. A exploração da fonte oral observa que a memória é a vida, sempre trazida por grupos ou sujeitos individuais, em "evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações [...] a memória é um fenômeno sempre atual" (Nora, 1993, p. 7).

A utilização consorciada dos documentos enquanto memórias que possibilitam legitimar a ação institucional e as memórias narradas como recurso de dar voz aos sujeitos participantes, no sentido de preservar os significados da história de um tempo e de suas instituições, remete à compreensão da história como uma construção que,

> [...] ao resgatar o passado (campo também da memória), aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade,

> encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória (JUCÁ, 2002, p. 114).

A recolha das histórias contadas sobre a vida, a formação e o trabalho das educadoras tornarão possível, pela potencialidade da entrevista de pesquisa, como uma técnica livre, aberta e em profundidade, deixar lugar para outras histórias e, até mesmo, para uma possível ausência do narrador. A recolha da história de vida de um indivíduo único ou de múltiplos personagens tem sempre como prática essencial a entrevista (POIRIER; CLAPIER-VALLADON, 1999).

**4. Aspectos de percursos e processos da formação docente no Brasil, Ceará e Cariri cearense**

A formação de professores, ao longo do século XX sofreu importantes transformações, seja de natureza teórica, com inspiração nos moldes europeus, sobretudo com a chegada, em várias partes do território nacional, das congregações religiosas, que fugiam dos conflitos naqueles territórios. Ou do ponto de vista metodológico, com as definições sobre como o professor deveria ser ou fazer a sua prática. A preocupação inicial era garantir uma formação mínima aos professores, deforma que pudessem atender às demandas da instrução básica, no percurso das mudanças de diretrizes e políticas de formação.

Os estudos disponíveis sobre a profissionalização docente, por meio das Escolas Normais, Institutos de educação e Universidades, a partir de meados do século XIX e, por todo o século XX são marcados por narrativas que assinalam idas e vindas, avanços e recuos, continuidades e rupturas de muitos planos, programas e projetos que anunciam a sucessão de experiências e iniciativas. Modelos em disputas indicam uma queda de braço envolvendo a Igreja Católica e o Estado, em busca do professor ideal para uma escola primária, que se materializava de forma precária e insuficiente. De acordo com estudos desenvolvidos por Silva Júnior (2016, p. 23):

> A profissão de professor, se assim pudermos denomina-la tem sido historicamente marcada pela subordinação do seu exercício aos saberes exteriores. A visão linear, considerando os avanços e recuos reduz o processo educacional à difusão e transmissão do conhecimento existente, impedindo que o professor se constitua como um produtor de saberes, como intelectual reflexivo capacitado a sistematizar o saber próprio de sua experiência e dele a fonte de sua identidade profissional.

Segundo Almeida (2007, p. 15), no princípio, a formação era fortemente determinada pelos interesses e ideário da Igreja Católica e do Estado, com a ideia de que novos modos de ser mulher e homem precisavam ser construídos. Assim, mediavam os processos de profissionalização orientando que "a religião deveria edificar regras e valores, ditar hábitos e costumes, normatizar corpos e esculpir mentes. [...] A educação representa um veículo pela qual a cultura e a religião alicerçam seus valores e transmitem a ideologia de uma época."

A forte importância da religião na vida cotidiana contribuiu para que os mecanismos de subordinação e opressão feminina se mantivessem inalterados ao longo dos séculos, sobretudo nos

processos formativos para exercício do magistério. Mesmo com um projeto modernizante em curso, predominava em todo o País, a criação e organização de instituições escolares sob a responsabilidade de congregações religiosas, consolidando a atuação das mesmas como importante marco das primeiras experiências no Brasil, que de certa maneira contribuiu para o desenvolvimento da instrução básica da população. No que tange a educação feminina, enquanto o conjunto das forças produtivas procurava avanços, a Igreja e o Estado ditavam regras de formação que assinalavam retrocessos, como destaca Manoel (2010, p. 53):

> [...] Se a educação escolarizada, considerada globalmente, é um projeto social, esse projeto comporta dois momentos concomitantes. Primeiro, o momento da definição de seus objetivos; segundo, em consonância com o primeiro, são as doutrinas que o informam. [...] A educação feminina propunha-se a dar lições de leitura, escrita e de prendas domésticas.

As reformas e ações efetivadas pelos governos do período foram ampliando a oferta de instrução pública e apontando a essencialidade do trabalho feminino. Segundo Almeida (2007, p. 89) a atuação da mulher no magistério, "pela especificidade do cuidado com o outro", passou a representar uma das maiores oportunidades e, ao mesmo tempo, uma conquista "por ser uma profissão considerada adequada às mulheres no desempenho do papel de regeneradoras da sociedade e salvadoras da pátria, além de ser o exercício profissional aceito pela sociedade".

O acesso à educação e a possibilidade de exercerem uma profissão representou um avanço, muito embora, a educação desenvolvida para as mulheres, na estrutura do currículo das Escolas Normais continuou um prolongamento da educação familiar, com base nos conhecimentos das áreas Economia Doméstica, Música, Puericultura, Culinária, Etiqueta e similares, voltando-se para uma formação refinada, pois o objetivo maior era um 'bom matrimônio' conciliando os interesses da Igreja, cujo objetivo era "controlar mentes e corpos" e, da família, que percebia nestes acordos matrimonias, oportunidades de barganhas político-eleitoreiras (ALMEIDA, 2007).

No contexto do reformismo de primeiro ciclo, que ocorria em todo o Brasil, Cavalcante (2009, p. 10) destaca que, no Ceará, sob a liderança de intelectuais e a participação do prof. Lourenço Filho, a ideia de formar professores, no contexto do modelo de desenvolvimento nacional objetivava "espalhar, por toda a parte, e especialmente entre as normalistas, a semente das novas ideias e dos novos moldes de ensino. Registra, ainda, que sua ação teve como finalidade ensinar às professoras a dar aulas e formar o espírito para a profissão docente."

Assim, a experiência cearense, quanto a consolidação de processos formativos para a docência, no projeto reformista liderado por Lourenço Filho, que influenciaria na criação das instituições Caririenses é resultado,na análise de Cavalcante (2009, p. 19):

> O seu conhecimento pedagógico acumulado em anos de leitura e estudo. [...] claro alinhamento teórico com as ideias da chamada Escola Ativa, em oposição ao tradicional ensino verbalístico. Em tudo, vê-se a recomendação pela realização da experimentação, por meio de atividades de investigação científica das coisas estudadas, que devem ser praticadas para serem bem entendidas [...] *que é que se faz e como se faz, para depois fazerem elles próprios.* [...] exposições acerca de uma nova metodologia de ensino.

As iniciativas de formação já em execução na cidade de Fortaleza, por meio do Colégio Imaculada Conceição – CIC e do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração – CNSSC, reconhecidas e validadas por este educador, serviriam de orientação para a criação das instituições no Cariri, considerando que as diretoras, Madre Ana couto – CSTJ e, Amália Xavier de Oliveira – ENRJN viveram experiências formativas diferenciadas nestas instituições da capital.

**4.1 Instituições escolares do cariri cearense – O CSTJ e a ENRJN**

A história do Cariri cearense, precisamente das suas duas maiores cidades,traz suas especificidades, sem perder de vista as tensões envolvendo a Diocese doCrato, com relação ao fenômeno do milagre de Juazeiro, a própria experiênciaeclesial e política do Padre Cícero. Experiências bem diversas tiveram essas duas cidades, no que se refere àeducação escolar feminina quando se atenta para o fato de que no Crato, em 1923,D. Quintino criava o primeiro colégio, o (CSTJ), forada Capital, Fortaleza, para instruir mulheres e formar professoras, observando omarco regulatório em vigor. Mais tarde, em 1934, lideranças políticas apoiadas peloPadre Cícero fundavam, em Juazeiro do Norte, a ENRJN, pioneira na formação deprofessores para escolas rurais no Brasil.

Para aquela sociedade, assim como nas demais regiões do País, a educaçãodas crianças deveria ser desenvolvida por mulheres, de forma que os homens seocupassem de outras questões ‘mais importantes’ do ponto de vista da organizaçãosocial, como as atividades relacionadas à produção agrícola, a indústria caseira eartesanal, o comércio, a política.

Os processos de aprendizagem teriam, no projeto de sociedademodernizada/civilizada, no Brasil e no Cariri cearense, papel primordial na construção de uma nova era, sobretudopela configuração de uma nova forma de ver o mundo, pautado na racionalidade eno progresso, ou seja, voltada ao futuro e não mais a preservação (PIRES, 2009).

A criação da ENRJN, em 1934, tem fundamento político e pedagógico em projeto idealizado por Moreira de Sousa e outros defensores do ruralismo,como saída para o incipiente progresso da nação brasileira, assegurar educação em*lócus* próprio a sua realidade, era uma forma de promover a integração social,sobretudo do homem do campo, por meio de uma escola, “ajustada à sua natureza,à sua psicologia, às suas necessidades e às suas aspirações” (SOUSA, 1950, p. 10).

Nos primeiros anos da ENRJN, segundo Araújo (2006), muitos foram osdiscursos exaltando o pioneirismo juazeirense, a coragem daquelas lideranças emabraçar um projeto tão necessário ao Brasil, como destacado na fala de Oliveira, por ocasião do marco oficial defuncionamento da instituição:

> O homem para viver não precisa somente aprender a ler, escrever e contar.A escola que convém é aquela que dá ao homem os meios para viver emseu ambiente, melhorando-o, desenvolvendo-o, orientando suas condiçõesde vida. Enfim é a escola de acordo com a região a que deve servir. Estaera a escola sonhada por Moreira de Sousa para o Ceará e, que foirealizada por Plácido Castelo no Juazeiro (OLIVEIRA, 1934, p. 18).

No cenário de experimentos e inovações pedagógicas, sobretudo aplicadas à formação de professores, a imprensa escolarfoi um recurso utilizado tanto pelo CSTJ, por meio doperiódico, A Voz de Santa Teresa, através do qual era divulgada toda a dinâmica deformação das meninas e mulheres professoras daquele educandário; como pela ENRJN, por meio do periódico "O LAVRADOR". O referido periódico põe em evidência os debates nacionais sobre a importância doruralismo e da ENRJN, o início das atividades, as mudanças políticas, econômicas esociais no Brasil e seus respectivos impactos sobre o Ceará e o Juazeiro do Norte,assim como retrata os avanços e retrocessos em termos de educação e, sobretudoo declínio da Normal Rural, sem deixar de abordar de forma rica e contextualizada aexperiência da professora Amália, seja na ação docente ou como diretora.

**Algumas considerações conclusivas...**

Explorar a história das instituições escolares nos remete, entre outrasquestões, identificar a noção de cultura escolar ou cultura da escola, assim como asdemandas que influenciaram a sua organização administrativa e pedagógica, osreferenciais que orientaram e/ou guiaram as suas ações, as formas de articulaçãocom a cultura predominante na sociedade em que se inseriram.

Como lugares de formação, por excelência, as escolas representavamimportantes referenciais no cenário de desenvolvimento da Nação, como observaMonarcha (2009, p. 33): "a instituição escolar torna-se central no conjunto dassociedades, a ela delegando-se a unificação da cultura no quadro de formação dascidadanias nacionais". Para Nóvoa (1995, p. 23) a modernização do sistemaeducativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas comolugares de desenvolvimento humano e, consequentemente, da sociedade. Esteautor observa também a necessidade de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços deautonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforçode compreensão do papel desses estabelecimentos como organizações,funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entrea liberdade e a responsabilidade (*id ibid.*).

Nesse contexto, as instituições criadas no Cariri cearense atingiram suas finalidades, mantendo-se por décadas como lugares de referência na formação de professoras. Destes espaços saíram as principais autoridades educacionais para as cidades daquela região.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In.: DEL PRIORE, M. (org.). História das mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.ARAÚJO, F.M.L. Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professoranas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960). **Tese** [Doutorado em Educação].Fortaleza: FACED/UFC/Núcleo de Currículo e Ensino, 2006.

CAVALCANTE, M. J. M. Lourenço Filho – Do ensino de Pedagogia à reforma da Instrução Pública na terra da literatura (1922-23). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.). O **Curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará:** 1922 - 1923. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

CAVALCANTE, M.J.M. A reforma da instrução pública de 1922 no Ceará: impactosobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. In.: MIGUEL, M.E.B.;VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J.C.S. (orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestaçõesda Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados;Uberlândia/MG: EDUFU, 2011 (Coleção Memória a Educação).

DEL PRIORE, M. (org.). **Históriadas mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

JUCÁ, G.N.M. Fortaleza na visão dos idosos: onde o público e o privado seentrecruzam. In.:**Revista O público e o privado**, n. 1, jan./jun. 2002.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, M.D. (org.). **História dasmulheresno Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MANOEL, Ivan A. Os Colégios das Freiras Francesas – um exemplo das relações entre Igreja católica e Estado no Brasil (1859-1919). In: CARVALHO, C. H. de e GONÇALVES NETO, W. (Orgs.)**. Estado, Igreja e Educaçã**o – o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX. Campinas/SP: Ed. Alínea, 2010.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral:** como fazer,como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MONARCHA, C**. Brasil arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica & utopia nos anos1920-1930. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In.: Projeto história.**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento deHistória**, n. 10. São Paulo: PUC/SP, dez. 1993.

NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A.X. A escola e o meio a que se destina. In.: A Escola Normal Rural deJuazeiro do Norte no seu **20º Aniversário. Anais**, p. 23. Juazeiro do Norte: Mimeo,1954.

PIRES, Carlos Manoel Pimenta. Das mortificações da carne ao governo da alma:igreja, modernidade e educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo:Faculdade de Educação/USP, 2009.

POIRIER, J.E.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAYT, P. **Historias de vida**: teoria eprática. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.

SILVA JUNIOR, C. A. Trajetórias da formação de professores. IN: PENITENTE, L. A. de A. e MENDONÇA, S. G. de L. (Orgs). **Políticas para a formação de professores da educação básica**: modelos em disputa. Marília: Of. Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SOUSA, J. M. Educação rural pela escola primária. In.:**Revista brasileira dos municípios**.Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,1950.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 8

## Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa histórica

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# LIÇÕES SOBRE O CAMPO DA HISTÓRIA: ALGUNS CUIDADOS METODOLÓGICOS EM DESTAQUE

Orlando de Souza Lira Filho[399]
Maria Juraci Maia Cavalcante[400]

**RESUMO**

Trata-se de um ensaio produzido no âmbito da disciplina de História da Educação Comparada I, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, que aborda recomendações metodológicas afetas ao campo da História. Traz diversos recortes discursivos de historiadores considerados referência, a exemplo de Antoine Compagnon (1996), Giovanni Levi (2014), Hannah Arendt (2000), Paul Ricoeur (1968) e E. P. Thompson (1981), extraídos de diversos textos produzidos pelos autores supramencionados. Pretende gerar uma reflexão necessária sobre o estudo histórico na atualidade, suas facetas e armadilhas, com atenção centrada na questão da interpretação, ao evidenciar diversos discursos e recomendações que se arriscam a sensibilizar o pesquisador dos diversos perigos para quem se aventura em pesquisar e escrever história, em especial, articulada com a área de educação.

**Palavras-chaves:** História - Metodologia - Educação

## Introdução

A disciplina de História da Educação Comparada I (HEC I) objetiva apresentar teorias e metodologias que contribuam para a formação de pesquisadores, no âmbito das Ciências Humanas, em perspectiva interdisciplinar. Ao oferecer um referencial teórico fundamental sobre a história da Psicologia, Sociologia, Antropologia e História, a HEC I pretende proporcionar o conhecimento de diversas correntes teóricas, que permearam os séculos XIX, XX e XXI.

Dividida em quatro módulos distintos, a HEC I procurou apresentar, de um lado, as Teorias da Psicologia, Sociologia e Educação Comparada: Campo de Estudos, Sistemas Políticos e Educacionais, Modernidade e Circulação de Conhecimento. Como também nos aproximar do Campo Historiográfico: definições; o conceito moderno de história: processo histórico e ação humana; a lógica histórica: experiências e cultura; interpretação e História; como se escreve a história.

Sobre o último tópico, oferece como fonte de estudos alguns autores, como é o caso de Antoine Compagnon (1996), Giovanni Levi (2014), Hannah Arendt (2000), Paul Ricoeur (1968) e E. P. Thompson (1981).

[399] Universidade Federal do Ceará. Mestrando da LHEC-UFC
[400] Universidade Federal do Ceará (Professora Titular – FACED – UFC)

Este texto pretende refletir as leituras feitas sobre o tópico em pauta, com o intuito de compreender aspectos importantes do campo da História, como a sua possível ligação com a sociedade e educação, a cultura e a ação de sujeitos.

**O Trabalho do Historiador**

Em seu artigo intitulado "O trabalho do Historiador: pesquisar, resumir, comunicar", Geovanni Levi inicia uma discussão acerca do que é história. Deste modo ele mesmo cria uma definição para o termo supramencionado a partir de seu conhecimento, entendido como algo histórica e socialmente construído; e diz:

> Minha definição é: a História é a ciência das perguntas gerais, mas das respostas locais. Não podemos imaginar uma generalização em História que seja válida. Ou seja, podemos perguntar o que é o fascismo, mas há fascismos diferentes na Itália, na Espanha ou em Portugal. Por isso, devemos preservar, nos trabalhos dos historiadores, as particularidades, preservar o local — aqui entendido como uma situação específica. Esse é o grande problema da História. Trabalhar sobre o geral, mas um geral que sempre se configura como perguntas, não como respostas. Levi, (2014, p. 1)

O autor inicia sua exposição mostrando um grande erro dos historiadores, que advêm do fato de arriscar-se a construir história baseando-se em perguntas gerais, sem ao menos tentar compreender que cada momento estudado necessita de uma questão especifica, pois, afinal, é como o autor diz:

> A ideia de que podemos generalizar conclusões tem produzido muita história ruim. Por exemplo, quando fazemos uma biografia, não devemos procurar nela algo típico. Não podemos afirmar que a vida de cada um de vocês é típica da vida dos jovens brasileiros do século XXI. Não é possível, porque cada vida é uma vida. Não podemos imaginar a tipicidade de uma época. Muitas vezes, os historiadores fizeram essa falsificação: partiram da ideia de que uma vida é típica de um momento e isso é falso. Levi (2014, p. 1 - 2).

A partir deste momento o autor levanta uma serie de questões que nos mostram a dificuldade que é nos dias atuais historiografar, principalmente, com o advento de diversos meios de comunicação que se apropriam das tecnologias digitais para fazer história; senão, vejamos:

> (...) começou a se fazer história fora do livro. O livro parou de ser o instrumento exclusivo de comunicação, da investigação e comunicação historiográfica. Nasceram outras mídias mais eficazes por terem um público maior. Ler um livro se tornou cada vez mais raro, e mais ainda um livro de História. A televisão tem produzido um público enorme. Atraiu uma atenção diferente. Demoramos quatro anos para escrever um livro, vendemos mil exemplares quando temos um sucesso enorme, e a TV fala em pouco tempo de fatos históricos e tem milhões de espectadores. Isso produziu um sentido histórico diferente do de antes. Temos um senso de História diferente de quando o livro era o centro da comunicação historiográfica. Levi (2014, p. 7).

E, para finalizar esta interferência de fontes exógenas ao campo da História, o autor argumenta:

> Nós, historiadores, vemos os resultados e eles parecem sugerir homogeneidades, porque, no final, o resultado é único, mas ele lembra Guerra e Paz, de Tolstoi, que é um bom exemplo, ou O vermelho e o negro, de Stendhal. Há uma totalidade de incoerências que produzem

> coerência no final, mas que não podemos explicá-las como se sua origem fosse uma causa única. É uma multiplicidade que produz um imprevisível no final, mas que para nós, historiadores, são previsíveis porque nós trabalhamos já sabendo quem é o assassino. Produzem uma coerência através da multiplicidade de incoerências, mas essas incoerências também são muito interessantes. São um problema histórico fundamental que não podemos transformar numa operação simples de causa e efeito. Devemos ver como um efeito que foi produzido de uma maneira impossível de prever. Esse é o verdadeiro problema: a História não é coerente. Ela tem incoerências que devemos tentar preservar. (Levi, 2014, p. 19).

Nesse ponto, se encontraria para Levi a grande questão da pesquisa histórica, pois não devemos tentar trazer resultados únicos, visto que a história reverbera em diversas incongruências, não podendo ser única a visão que se tem dela. O autor durante toda sua argumentação mostra os caminhos muitas vezes tortuosos em que nos encontramos, ao tentar registrar a memória, ao mesmo tempo em que compassadamente informa, como devemos apresentar os registros de uma observação, na construção de uma narrativa histórica.

Como vimos, Levi oferece alguns cuidados para quem pesquisa o passado, porque está assentado no tempo. Este tem seu movimento próprio e cabe a quem história saber cuidar dele, vendo seu ritmo descontínuo e desafiante. Chama também atenção para os cuidados que devemos ter com a leitura do passado, os registros de pesquisa e a forma como se vai narrar o que passou.

Desse modo, lembra que ser historiador tem as suas exigências metodológicas que devem ser observadas e cumpridas com rigor.

**Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**

Na obra, A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros, de Thompson, temos uma análise acerca da interpretação do estruturalismo marxista de Louis Althusser; de tal forma que o livro se debruça em uma crítica muito bem fundada, reconfigurando a interpretação de materialismo histórico.

Porém, não me aventurarei a analisar a obra integralmente e sim o capitulo VII, visto que neste momento do livro o autor volta suas atenções para explanar a lógica de interpretação e verificação utilizadas pelos pesquisadores em história, o que de fato torna este momento da obra muito apropriado para a leitura aqui realizada.

Regressando à questão dos diversos moldes que podemos adotar ao historiografar, Thompson (1981, p. 48) faz a seguinte declaração:

> Os modos de escrever a historia são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação histórica são tão dispares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas e tão veementemente contestadas dentro da profissão que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar.

Pesquisar elementos de cunho histórico nestes moldes torna-se, por isso, cada vez mais desafiador à profissão, principalmente, porque para Thompson, “a “história” não oferece um laboratório de verificação experimental” (1981, p. 48).

Assim, entendemos que não existe uma receita para investigar a história e nem tampouco fórmulas mágicas ou matemáticas para averiguar os caminhos e descaminhos do estudo historiográfico. Fica a lição de que devemos expandir nossa sensibilização aos momentos distintos de que a história é composta.

Além disso, ele destaca que vale deixar claro que “devemos defender não que "a realidade histórica se modifica de época para época, com as modificações na hierarquia de valores", mas que o "significado" que atribuímos a tal realidade se modifica dessa maneira.” (Thompson, 1981, p. 53).

No meu modo de entender o Autor, sendo a própria realidade histórica mutável, a lógica de interpretação e verificação do historiador também obedece a variações, que afeta a apreciação que ele faz do passado.

**Hannah Arendt e os Cuidados com o Julgamento**

Hannah Arendt (2000) começa por comentar acerca da dificuldade em entender a ótica em que devemos enxergar a história, já que esta não foi criada agora, mas consiste em uma construção historicamente construída:

> O problema da objetividade científica, tal como foi colocado no século XIX, devia-se à auto-incompreensão histórica e à confusão filosófica em tão larga medida que se tornou difícil reconhecer o verdadeiro problema em jogo, o problema da imparcialidade, de fato decisivo não somente para a "Ciência" da História como para toda a Historiografia. Arendt (2000, p. 81)

Além de objetivar questões específicas ao ato historiográfico, percebe-se que para a Autora devemos nos mostrar um tanto quanto neutros, em razão de que não podemos correr o risco de nos precipitar, ao impetrar nossos julgamentos sem a devida análise da racionalidade imposta a eles, no período pesquisado.

Fica evidente que para Arendt o julgamento do passado é o grande problema que se coloca para os historiadores. Ela fala em ser neutro, quer dizer não jogar valores em que acreditamos, sem ter o cuidado de perguntar se isso ajuda a esclarecer ou a confundir os que investigam o passado.

**Paul Ricoeur: História e Verdade**

Paul Ricoeur (1968), no seu livro intitulado, “História e Verdade”, nos apresenta a objetividade da história e toma essa temática como um dos pontos principais para se entender como

se dá o emprego da subjetividade durante o desenvolvimento da pesquisa histórica, sobre o que ele diz:

> É em relação a esse mister de historiador - e, portanto em relação a essa intenção e a esse empreendimento de objetividade - que se deve agora situar a crítica contemporânea que, faz meio século, tanto vem insistindo sobre a função da subjetividade do historiador na elaboração da história. (Ricoeur, 1968, p. 28).

A partir dessa chamada, o Autor completa seu argumento, apresentando uma problemática complexa, mas que vale a pena decifrar, para sabermos como proceder diante do que é apresentado por ele, a começar pelo termo de "objetividade incompleta":

> Um nôvo traço dessa objetividade incompleta vincula-se àquilo que se poderia denominar o fenômeno de "distância histórica"; compreender racionalmente é tentar reconhecer, identificar (Kant chamava à síntese intelectual uma síntese de reconhecimento no conceito). Ora, a história tem por tarefa dar nome àquilo que mudou, àquilo que foi abolido, que foi outro. A velha dialética do mesmo e do outro ressurge aqui; o historiador de profissão encontra-se sob a forma assaz concreta de dificuldades de linguagem histórica, sobretudo da nomenclatura: como denominar e inserir na linguagem contemporânea, na língua nacional atual, uma instituição, uma situação hoje abolida, senão pelo emprêgo de semelhanças funcionais, em seguida corrigidas pela diferenciação? Baste-nos lembrar as dificuldades vinculadas a têrmos como tirania, servidão, feudalidade, Estado, etc. Cada qual atesta a luta do historiador em prol de uma nomenclatura que permita ao mesmo tempo identificar e especificar; eis por que a linguagem histórica é necessariamente equívoca. Ricoeur (1968, p. 30).

O autor apresenta esta terminologia empregada pelos historiadores para nos localizar quanto ao modo de nos relacionarmos com o tempo histórico estudado, o que chama de "distância histórica". Esta nomenclatura é utilizada a fim de conscientizar o pesquisador que os conceitos vão variando com o tempo de forma que objetivo que antes poderia ser muito claro no inicio de uma investigação, pode findar por exigir uma outra denominação, visto que no interior da pesquisa histórica, percebe-se que houve uma disparidade quanto ao significado dos conceitos empregados pelo historiador para dizer do espirito de uma época ou sociedade estudada.

A obra de Paul Ricouer ainda traz uma importante contribuição para a análise aqui realizada, quando utiliza o termo "o limite de uma aproximação ideal", como o autor explicita:

> (...) o têrmo antecipado por um esforço de simpatia que é bem mais que a simples translação imaginativa para um outro presente, que é uma verdadeira translação para uma outra vida de homem. Essa simpatia está no princípio e no fim da aproximação intelectual de que falávamos; atrai o trabalho do historiador à maneira de um primeiro imediato; opera então como uma afinidade favorável face ao objeto estudado; renasce como um derradeiro imediato, a título de recompensa, como algo dado por acréscimo, ao cabo de uma longa análise; a análise raciocinada é como que a fase metódica entre uma simpatia inculta e uma simpatia instruída. Ricoeur (1968, p. 31 - 32).

Paul Ricouer nos ratifica o cuidado que devemos possuir ao retratar o passado estudado, principalmente estimas, considerações afetuosas, características do grupo ao qual pertencemos, pois, durante a pesquisa o sentimento de pertença a um grupo pode nos colocar em situação

conflituosa; isto acontece subjetivamente no pesquisador, podendo terminar reverberando nos resultados da investigação.

Verdadeiramente, o historiador deve se resguardar de diversas formas durante o processo que é construir história, sabendo que não se trata de uma ação simples, e sim de uma atividade impregnada de jogos simbólicos, subjetivos e científicos.

O que ele chama atenção é para a possibilidade da verdade. Pode o historiador alcançá-la de fato? Pelo que entendi, o melhor caminho é cercar-se de cuidados para evitar que a nossa subjetividade atue, de forma ingênua, impedindo assim que a nossa pesquisa caia no caminho mais fácil, no apelo afetivo, nas simpatias e antipatias que a gente tenha pelo que estudamos do passado.

Acredito que aprender isso, pede mais leituras e exercícios de pesquisa; pede correr o risco de cometer erros e fazer correções, aceitar críticas, ter humildade e voltar a perguntar se o passado pode mesmo ser entendido em sua verdade e se ela própria existe. Foi essa a principal lição que aprendi, lendo o texto de Ricouer, um autor que mostra como a História é desafiadora.

**Considerações Finais**

A leitura realizada aqui não segue uma ordem cronológica, nem tampouco a ordem que foi utilizada na disciplina de História da Educação Comparada I, mas tenta seguir coerência de entendimento, quanto aos aspectos mais importantes nesse conjunto de obras e que chamaram a nossa atenção e responderam às nossas dúvidas.

Levaremos em consideração os discursos dos autores de diversos períodos, mas que nos deixam lições de metodologia para entender o campo da História e seus desafios metodológicos.

Muitas vezes, por não saber dos riscos que corremos ao interpretar dados, documentos e discursos sobre o passado, podemos emitir ideias e julgamentos que podem nos levar a erros de interpretação e, assim, distorcer o passado.

Entendemos que projetar o que achamos certo ou errado para analisar sujeitos e acontecimentos do passado é uma coisa perigosa, que deve ser evitada, porque sujeitas a conclusões enganosas e deturpadoras.

Para tanto, as leituras realizadas na disciplina HEC I foram de substancial importância para o refinamento e cuidado para escrita histórica, acadêmica e pessoal.

Elas nos abriram a possibilidade de um maior refinamento para o conhecimento da História como ciência. Esta pede interpretação de dados, sofre a influência da subjetividade, de maneira que

se faz notório que historiar e historiografar requer o atendimento a uma série de princípios que visam inegavelmente uma busca pela sensibilização do historiador a diversas questões metodológicas e epistemológicas, que podem passar despercebidas ao leitor menos cuidadoso.

**Referências**

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação.** Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1996. 114p.
LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar.** Revista Tempo, 204, v. 20.
THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria.** Rio: Zahar, 1981.
RICOEUR, P.. **História e Verdade.** Rio de Janeiro. Companhia Editora Forense,1968.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA JESUÍTICA E PERSPECTIVA COMPARADA: A *RATIO STUDIORUM* COMO FOCO E GUIA

Orlando de Souza Lira Filho[401]
Maria Juraci Maia Cavalcante[402]

**RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa no campo da história educacional. Objetiva apresentar a importância da pesquisa comparada em consonância com o estudo da Companhia de Jesus, em específico procura iniciar uma apreciação da Ratio Studiorum, um manual que institucionaliza o funcionamento de cursos, a metodologia que o professor deverá aplicar em sala de aula, carga horária de conteúdos, dentre diversas medidas disciplinares que acabam por regulamentar a ação de todos os participes dos colégios jesuítas, com a finalidade de unificar o funcionamento e orientação pedagógica da rede de colégios jesuítas espalhados pelo mundo. Apresenta um recorte de investigação de mestrado, que está em andamento na Linha de História da Educação Comparada. Revela que a ação educativa dos Jesuítas integra uma ação missionaria secular e de cunho internacional.
**Palavras-chaves:** História Educacional; Companhia de Jesus; Ratio Studiorum.

## Introdução

Desenvolvida na Linha de História da Educação Comparada (LHEC) sendo a mesma vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), este artigo busca, em termos mais gerais, examinar a historiografia da Companhia de Jesus (CJ), com base numa cronologia que mostra os principais eventos que subsidiaram a formação de uma instituição de atuação intercontinental; em específico, a investigação busca entender a origem e sentido das normas que direcionam o modelo educacional jesuítico e sua evolução, ao passar dos séculos, conhecida por *Ratio Studiorum*, e criada com a finalidade de especificar normas de funcionamento e de planos de estudos que unificassem o funcionamento dos variados colégios jesuítas espalhados pelo mundo.

Por vezes, como nos mostram inúmeros manuais da área, a história educacional brasileira confunde-se com a história do desenvolvimento do modelo educacional da Companhia de Jesus, pois afinal foi ela a primeira que buscou institucionalizar um modelo educacional em terras brasileiras.

A investigação vem mostrando-se muito importante no sentido de contribuir com a promoção e a ampliação do nosso conhecimento sobre o processo de formação e estruturação do sistema educativo brasileiro, a partir da percepção da importância do modelo educacional adotado

[401] Universidade Federal do Ceará. Mestrando da LHEC-UFC
[402] Universidade Federal do Ceará (Professora Titular – FACED – UFC)

pelos Jesuítas, visto que estes foram os primeiros a instituir uma prática de ensino diferenciada em terras brasileiras, uma vez que parte do caráter civilizador do cristianismo, onde sua finalidade última é dita ser a de formar cidadãos ativos e conscientes para a formação de uma sociedade mais justa.

Além do resgate de aspectos históricos da Companhia de Jesus para entender a origem da *Ratio Studiorum* e de sua aplicação no período colonial brasileiro, objetivamos, principalmente, estabelecer uma perspectiva de estudo comparado, com foco específico na aplicação da Ratio, no tempo e no espaço, para saber como este modelo educacional sobrevive nos dias atuais.

**O Olhar Comparado e a Companhia de Jesus**

Para o desenvolvimento deste texto fez-se necessário, antes de tudo, expor a perspectiva comparada, baseando-se em principal em alguns estudos de Antônio Nova, Humberto Eco e Michael Foucault, encontrados na pesquisa de Maria Juraci Maia Cavalcante (2008), intitulada, História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação.

Com base na obra supramencionada, entendemos os fundamentos da comparação em história da educação, através de um conjunto de autores ali presentes. Humberto Eco (1992 apud Cavalcante 2008, p. 248) nos traz a seguinte reflexão “o outro é a razão de ser da Educação Comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as acções ou que impõe os silêncios e opera a definição de limites”.

A pesquisa bibliográfica nos revela que, ao propor uma apreciação da Ratio Studiorum em perspectiva comparada, estaremos analisando não somente um “livro de regras” que determina o funcionamento dos colégios da Companhia de Jesus, mas que, consequentemente, termina por definir uma dada conduta dos educadores e dos educandos naquele ambiente educacional, que tem duração e difusão espacial considerável.

Vale lembrar que estamos ponderando aqui aspectos de uma pedagogia que sobreviveu às intempéries de vários séculos e que, mesmo com o advento de diversos modelos de educação, sobrevive nos dias atuais, rompendo com os silêncios impostos pelo Estado, em relação à educação pública. Além disso, sabemos que a Companhia de Jesus alargou seus espaços de referência, tanto no que diz respeito à geografia, como no que faz alusão à formação humana e cristã do homem.

Falar de legitimar, impor silêncios ou mesmo definir limites, é adjetivar todo o processo de construção da educação, seja esta conduzida por meio da escrita, da expressão verbal ou mesmo através de ferramenta não verbal.

Se de fato o processo de comparação aqui definido se faz a partir da existência de padrões educacionais, a análise destes pode nos aprimorar o olhar em diversos sentidos, a começar pela sensibilização do que o outro experimenta nos ambientes educacionais; sobre isso, Bell Hooks e Tony Morrison (1992, apud Cavalcante 2008, p. 248) afirma que, "consagrada, tradicionalmente, ao estudo inter-nacional dos sistemas educativos, a Educação Comparada necessita de romper com seus espaços de referência, o Estado Nacional, e alargar a sua investigação para a diversidade de situações e de contextos".

Por isso, pesquisar a atuação dos Jesuítas no mundo está intrinsecamente interligado com o estudo comparado. Envolve também consultar os textos escritos pelos próprios jesuítas. O autor Pedro Maia, em seu primeiro capítulo do livro "Ratio Studiorum: Método Pedagógico dos Jesuítas", nos mostra o primeiro objetivo da Companhia de Jesus:

> O objetivo primeiro da Companhia de Jesus, cuja fundação foi autorizada por Paulo III em 1540, é " formar bons soldados da Igreja de Roma, capazes de combater na Europa a heresia e os rebeldes e, no resto do mundo, converter os pagãos". (Pedro Maia S.J, 1986, p. 6).

Nota-se que desde a fundação da Companhia de Jesus, seu objetivo foi muito claro, a instituição deveria atuar em diversos locais do mundo de tal forma que propagasse as ideias cristãs. Esta característica entra em consonância com o nosso intuito, quando apresentamos um diálogo acerca da importância do confronto de épocas e ambientes sociais. Sobre o assunto, António Nóvoa nos lembra a recomendação de Foucault, quando salienta que "a educação comparada deve assumir uma ruptura com seus espaço-tempo tradicionais, que caracteriza a fase actual de transição paradigmática de uma racionalidade moderna para a pós-modernidade" (apud Cavalcante 2008, p. 248 – 249).

O juízo acerca da necessidade de romper com a referência de espaços e tempo apresentada por Cavalcante na sua obra supramencionada é uma necessidade marcadamente da educação comparada, que favorece o estudo da educação jesuítica, a começar pelo objetivo primeiro da criação da CJ. Além disso, observamos a sua atuação desde a sua fundação até os dias atuais, notamos que os espaços ditos aqui como referência são rompidos a todo momento, tanto pela Companhia de Jesus, que não se limitou a uma atuação restrita ao local da sua fundação, Roma, e desde 1540 já demonstrava uma preocupação em difundir sua atuação pelo globo. Estudar a sua

ação educativa e missionária requer, pois, o estudo comparado e justifica a conexão aqui colocada pela proposta temática aqui exposta.

**A Ratio Studiorum dos Jesuítas**

Mesmo antes da criação da Ratio já havia a necessidade da utilização de normas, como pode ser lido na fala de Schmitz (1994, p. 51), "com a criação de uma série de colégios, desde cedo, viu-se a necessidade de dar-lhes algumas normas que servissem mais ou menos para todos eles, para orientá-los nas suas atividades". Perceberemos que desde muito cedo são levantadas algumas discussões acerca da institucionalização de normas de atuação universal nos diversos colégios da Companhia de Jesus; podemos notar isto na resposta do ex commissione, Polanco, ao P. André de Oviedo em 27 de março do ano de 1548:

> "...N.P. viu o que em várias partes... se usa, ou seja, o que se observa em Valença e Coimbra, em Lovaina, Pádua e Bolonha. E agora se encomenda esta coisa a Deus Nosso Senhor; e penso que em breve, com sua ajuda, se acabará por ordenar as constituições que universalmente se devem obsevar nos colégios da Companhia, tanto no que toca ao conservar-se e adiantar-se em espírito e virtudes, como no aproveitamento em letras e o demais que a isto se destina" Quera (1968 apud Schmitz, 1994, p. 51)

O P. André de Oviedo já havia percebido que mesmo sem um documento que unificasse a atuação dos colégios jesuítas já existia uma prática análoga entre os diversos colégios, mas que mesmo assim seria necessário a normatização de regras para disciplinar o funcionamento dos colégios.

Para entendermos como a Ratio que fora promulgada em 1599 funciona, será exposta aqui a organização curricular para os cursos superiores e secundários, apresentado na obra do Pe. Leonel Franca S.J. (1952, p. 47):

> I – Currículo Teológico. 4 anos.
> Teologia escolástica. 4 anos; dois professores, cada qual com 4 horas por semana. A.9.
> Teologia moral. 2 anos. Dois professores com aulas diárias ou um professor com duas horas por dia. A.12.
> Sagrada Escritura. 2 anos com aulas diárias. A. 6.
> Hebreu. 1 ano, com duas horas por semana. A. 7-8; Eb. 3.
> A revisão de 1832 ao currículo teológico acrescentou, com disciplinas autônomas, o Direito Canônico e a História Eclesiástica, estudada no século XVI, só ocasionalmente.
> II – Currículo filosófico.
> 1o. Ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. Fa-7; 9.
> 2o. Ano – Cosmologia, Psicologia, Física – 2 horas por dia. Fa.-7-10.
> Matemática – 1 hora por dia. A-20.
> 3o. Ano – psicologia, Metafísica, Filosofia Moral – dois professores. Duas horas por dia. Fa-7-11; Fb-2.
> III – Currículo Humanista.
> O currículo humanista, corresponde ao moderno curso secundário, abrange no Ratio 5 classes:

1 – Retórica.
2 – Humanidades.
3 – Gramática Superior.
4 – Gramática Média.
5 – Gramática Inferior.

Percebe-se que existe um currículo que delimita desde as horas que serão dedicadas às disciplinas diárias e semanais até os conteúdos específicos que deverão ser trabalhados por cada ano de estudo do educando.

Para tanto, a Ratio divide os anos dedicados aos estudos em 5 classes, como pode ser visto anteriormente, porém o currículo ainda se estende um pouco mais como demostra Franca (1952, p. 48):

| Grau | Classe | Ano |
|---|---|---|
| 1 | Retórica | 7 |
| 2 | Humanidades | 6 |
| 3 | Gramática Superior | 5 |
| 4 | Gramática Média A | 4 |
| 4 | Gramática Média B | 3 |
| 5 | Gramática Inferior A | 2 |
| 5 | Gramática Inferior B | 1 |

Cada grau aqui apresentado representa um nível de conhecimento alcançado pelos alunos, a tabela classifica o nível inicial com a nomenclatura de “Gramática Inferior”; este curso possui a duração de um ano, de forma que, se o educando prosseguir com seus estudos, poderá chegar ao grau 1, classificado como “Retórica”, levando um tempo de 7 anos de estudos para adquirir este grau, segundo a tabela aqui analisada.

**Considerações finais**

A temática de pesquisa aqui apresentada vincula-se a um recorte de uma pesquisa maior que está em desenvolvimento na LHEC-UFC, sob a Coordenação da Professora Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante, intitulada, Ação Política e Educativa dos Jesuítas Portugueses de Volta ao Nordeste do Brasil no Século XX. Esta busca traçar e perceber a ação dos Jesuítas no nordeste do Brasil, delineando um estudo que não se limita somente a esta região, visto que a ação dos Jesuítas não se dá somente neste espaço geográfico, e nem se limita a um pequeno sítio temporal, posto que sua ação reverbera a mais de cinco séculos em diversos locais do globo.

Apresentamos aqui um exemplo de ordenamento curricular que expressa a estrutura da Ratio Studiorum, objetivando evidenciar a organização deste manual de ação pedagógica, que não se limita a disciplinas ou comportamentos que colaborem para o aprendizado do aluno. A Ratio outorga o funcionamento da instituição de forma que hierarquiza o tempo e o coeficiente

educacional do aluno, dando lhe também a oportunidade de ascender aos graus mais altos que a instituição oferece, o que para a época em que foi instituída, representava uma novidade singular para o meio educacional, em face de sua racionalidade.

O objetivo maior foi trazer para o debate educacional, ainda que de maneira concisa o diálogo que o estudo comparado pode estabelecer com a temática Jesuíta. Esclarecemos que não foi objetivado aqui traçar uma cronologia dessa ação; procuramos apenas fazer um ensaio de aproximação entre a perspectiva comparada e a história da pedagogia jesuítica, a fim de que o leitor experiente e mesmo o que se inicia na temática possam compreender a importância de observar a pesquisa cientifica e em especifico o estudo da Companhia de Jesus em um âmbito internacional, para entender a importância que a instituição alcançou, nos mais diversos locais do hemisfério, e que ainda mostra-se influente nos dias atuais.

Como ação educativa, a Companhia de Jesus merece um estudo mais aprofundado. Vale indagar sobre a sua presença na educação brasileira ainda hoje e sua relação com as reformas já havidas e as políticas educacionais vigentes na atualidade, Esta leitura é apenas um pontapé inicial de estudo mais aprofundado sobre uma ação e presença que se estende por mais de cinco séculos e que, mesmo com o advento de diversas pedagogias, em concomitância com as múltiplas tecnologias que atuam na atmosfera educacional, hoje, ainda demonstra ter vigor, em face de vestígios e adoções de sua pedagogia na contemporaneidade.

## Referências

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**./Maria Juraci Maia Cavalcante. – Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FRANCA, Pe. Leonel S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas o "Ratio Studiorum".** Rio de Janeiro. Livraria AGIR Editora, 1952.

MAIA, Pedro, S.J. (org.). **Ratio Studiorum:** Método Pedagógico dos Jesuítas. Edições Loyola – São Paulo, 1986.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação:** filosofia educacional da Companhia de Jesus / Egídio Francisco Schmitz. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# ARQUITETURA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO – A CONTRIBUIÇÃO DE JOSÉ MARIANNO FILHO NA II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Eixo temático: 8. Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa histórica

Zilsa Maria Pinto Santiago

**Resumo**

O artigo trata de como nos anos de 1920, tendo em vista o centenário da Independência do Brasil, movimentos foram se intensificando em busca de uma identidade nacional mostrar, de certa forma de como demonstrar internacionalmente esta identidade. Desta feita, vários foram os movimentos que se sucederam envolvendo as áreas da Arquitetura, da Educação e das Artes, culminando com a semana de Arte Moderna (1922) em São Paulo, a Exposição Internacional Comemorativa do Centenário da Independência no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal. Nesta mesma década acontece também a II Conferência de Educação em Belo Horizonte. Trata-se, portanto, de uma década muito significativa de transformações históricas no país. O objetivo deste trabalho é apresentar uma intrincada ligação dessas áreas por meio da participação do médico José Marianno Filho nas questões de Arquitetura e Educação, sua influência nos primórdios da organização do Instituto Central dos Arquitetos, na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e na II Conferência de Educação em Belo Horizonte.

**Palavras-chave:** Arquitetura. Patrimônio. Artes

## Introdução

A temática multidisciplinar sobre Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa Histórica é muito rica e pode suscitar a pesquisa em diversos aspectos ligados a História da Educação, da Arquitetura e das Artes, como por exemplo, os acontecimentos ocorridos na década de 1920, de certa forma, em função da comemoração do centenário da Independência do Brasil. Época em que intelectuais e profissionais de várias áreas do conhecimento buscavam mostrar, internacionalmente, a condição de uma identidade nacional. Desta feita, nos grandes centros, como Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal, São Paulo e Belo Horizonte, vários movimentos se sucederam na área da Arquitetura, da Educação e das Artes.

Essas áreas mantêm relações ora de mais aproximação ora de mais distância, mas podem ser estudadas suas vinculações sob vários ângulos. Falar de patrimônio imaterial e material, patrimônio cultural, patrimônio histórico, perpassa pela Cultura, Educação e Arquitetura, dentre outras áreas que ultrapassam o foco deste trabalho. De forma que abordaremos aqui um pouco desses vínculos

que encontramos no início do século XX, intensificados na década de 1920, que justificam a pesquisa em questão.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar acontecimentos que constatam a relação dessas áreas por meio da participação do médico José Marianno Filho, nas questões de Arquitetura e Educação, nos primórdios da organização do Instituto Central dos Arquitetos, na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e na II Conferência de Educação em Belo Horizonte.

**O Estilo Tradicional (Nacional)**

Para melhor entendimento desse período de tempo na área de Arquitetura, abordaremos o cenário de mudanças, avanços e contradições, bem como acontecimentos marcantes da época.

No final do século XIX e início do XX, no Brasil, encontramos as mais diversas tendências. Além do estilo francês, começam a figurar outras tendências, como o ecletismo, que acreditava poder desenvolver uma linguagem nova baseada nas qualidades de várias outras (CZAJKOWSKI, 2000).

De modo geral, apregoamos a ideia de que o ecletismo era de certa forma um *revival* historicista, no qual os estilos eram reproduzidos e misturados a critério de seu projetista. Mais do que isso, o ecletismo foi um instrumento de estética eficiente para a assimilação de novas e importantes tecnologias. Com novos recursos, era possível a adoção de soluções plásticas e construtivas mais complexas. Para os brasileiros, foi um meio de incluir recursos de conforto semelhantes aos vistos nas edificações europeias daquela época (REIS FILHO, 1997).

O cenário econômico no final do século XIX proporcionava uma mudança do eixo econômico do País – o Sudeste. Com o desenvolvimento do café, propicia a ampliação de mercados e a criação de rede ferroviária. As transformações na paisagem urbana e nas formas de construir e habitar assinala Reis Filho (1976), foram influenciadas pela corrente de imigração europeia, iniciada após a supressão do tráfico de escravos, sendo estes imigrantes habitantes e construtores marcantes da arquitetura de onde vinham participar.

Este período foi marcado por incertezas de rumos, visto que o desenvolvimento da indústria pôs em xeque os princípios compositivos, tendo os arquitetos dificuldade de escolha, dilema entre retroceder ou avançar, ficar com a tradição ou superar-se a filiar-se à escola racionalista. No Brasil, além desta dicotomia, convivia-se com outra questão – a nacionalidade, que produziu outros tipos de encaminhamentos inclusive na Arquitetura.

Arraigada a valorização da "arte tradicional" surgiu um movimento de culto à tradição, tendo, inicialmente, como personalidade-chave o português Ricardo Severo, que apregoava a exaltação da raiz cultural e étnica portuguesa no fundamento da arte brasileira, atitude compatível da crença republicana e luso-nacionalista com o emergente ufanismo no Brasil do século XX (SEGAWA, 2002).

A pesquisa das raízes coloniais propiciou o desenvolvimento em busca de um estilo arquitetônico tradicional – o neocolonial – rebatimento nacional dos *neos* internacionais ecléticos. Verificando-se, posteriormente, como transição ao Modernismo.

No final da Primeira República do Brasil, mais precisamente na década de 1920, ao lado do projeto republicano, se desenvolveu, tanto no Brasil como nos países da América Latina um movimento, no campo da Arquitetura, de busca das tradições nacionais. Neste sentido, na Arquitetura, e consequentemente na Arquitetura Escolar, se difundiu o Movimento Neocolonial.

Este movimento teve por base a Arquitetura do período colonial, numa espécie de nacionalismo em oposição às novas idéias chegadas da Europa, como diria Santos, preconizando como que uma independência da cultura, cada qual procurando reviver formas senão autocnes, pelo menos caldeadas no Novo Mundo ao tempo da colonização – algumas repúblicas como o México e os Estados Unidos chegando a exortar essas formas ("Mexicano", "Californiano", "Mission Style"). (SANTOS, 1977, p. 98).

A influência da arquitetura colonial luso-brasileiro manifestou-se inicialmente com a presença do engenheiro Ricardo Severo da Fonseca Costa (1869 – 1940)[403]. O movimento neocolonial iniciou-se no Brasil, portanto, com esse engenheiro português, radicado em São Paulo desde 1902. Dentre muitas conferências proferidas em sociedades de classe, a conferência na Sociedade de Cultura Artística, realizada por ele em 1914 sobre "A Arte Tradicional no Brasil", foi considerada um marco no desenvolvimento do estilo neocolonial em São Paulo. Nesta conferência, Ricardo Severo enfatizava a contribuição portuguesa na Arquitetura brasileira, indo aos fundamentos étnicos e históricos. Era defensor da cultura luso-brasileira. Discorreu sobre o tema "Casa Urbana, o Palácio e o Templo". (LEMOS, 1985).

Além da conferência, a construção de sua residência no estilo neocolonial, bem como a de outras residências da elite de São Paulo, foi um marco na produção desta arquitetura.

[403] Nascido em Lisboa, criado no Porto, implicado na Revolução Republicana do Porto (1891), exilou-se no Brasil, onde se radicou. Foi sócio de Ramos de Azevedo em São Paulo. O nacionalismo português, admitido por Severo, podia encontrar boa receptividade no Brasil de então, como explica Bruand (1981, p. 53), "afinal, tratava-se de uma volta à tradição, que jamais tinha sido totalmente esquecida e que podia ser considerada como um manancial característico da personalidade luso-brasileira".

Foto 1: Residência projetada por Ricardo Severo
Fonte: https://mdc.arq.br/2012/03/20/antonio-garcia-moya-um-arquiteto-da-semana-de-22/02-01-severo-res-numa-de-oliveira-1916_lemos/

Bruand descreve esta arquitetura moldada no emprego sistemático de elementos reconstituídos da arquitetura civil portuguesa dos séculos XVII e XVIII:

> Varandas sustentadas por simples colunas toscanas, telhados planos com largos beirais, feitos de telha canal e tendo, nos vértices, uma telha em forma de pluma virada para cima (lembrando a moda do exotismo chinês do Século das Luzes), rótulas e muxarabis de longínqua origem muçulmana, azulejos fabricados diretamente no Porto, recobrindo as paredes das varandas. (BRUAND, 1981, p. 53)

Para Bruand, as residências construídas por Severo, no entanto, não se limitam a uma simples cópia das antigas casas coloniais, mas uma arquitetura tratada com muita liberdade permitida pela técnica contemporânea.

Estranho é constatar que os precursores da arquitetura neocolonial tenham sido estrangeiros radicados em São Paulo, cidade do presente e do futuro, visto que no período colonial seu patrimônio era pouco significativo comparado a outras regiões, como o Nordeste, principalmente os Estados de Pernambuco e Bahia, que contavam com um patrimônio arquitetônico de maior vulto, assim também como Minas Gerais. (SANTIAGO, 2011).

Embora o movimento neocolonial tenha iniciado em São Paulo, com a atuação de Ricardo Severo, e seguido por Victor Dubugras, foi no Rio de Janeiro que encontrou ambiente propício para seu maior desenvolvimento, tendo na figura do médico José Marianno Filho um grande defensor.

## Quem era José Marianno Filho e sua influência acerca da Arquitetura Tradicional

José Marianno Carneiro da Cunha Filho (1881-1946), nascido em Pernambuco, médico, historiador e crítico de Arte. Notabilizou-se por sua apaixonada, infatigável e polêmica campanha

de longos anos para implantar no País a corrente nacionalista neocolonial como estilo arquitetônico mais adequado ao nosso clima e identificado, nas suas formas tradicionais, com o sentimento brasileiro. (MEC. Dicionário Brasileiro de artistas Plásticos. INLMEC, 1977).

José Mariano Filho impulsionou o movimento e levou a uma amplitude maior do que em São Paulo. Embora não sendo arquiteto, sua riqueza e prestígio postos em favor do que chamava "a causa da nacionalidade", fez do movimento neocolonial sua bandeira. Teve grande influência sobre os arquitetos no período em que foi diretor da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) no Rio de Janeiro. (SANTIAGO, 2011).

Informa Santos (1977) que o citado médico, aproveitando o clima de comemoração do centenário da independência, conseguiu influenciar os arquitetos participantes da Exposição do *Centenário da Independência* (1922), para que fossem executados no estilo neocolonial vários dos pavilhões expostos, como a provar que o neocolonial ganhava adeptos entre arquitetos de maior evidência.

Na grande exposição comemorativa do centenário da independência, coordenada pelo Arquiteto Archimedes Memória (1893 -1960)[404], o estilo neocolonial esteve presente no Pavilhão das Grandes Indústrias, da Viação e Agricultura, por Adolpho Morales de Los Rios Filho; Pequenas Indústrias, de Nestor de Figueiredo e C. S. de San Juan; o de Caça e Pesca, de Armando Oliveira e o restaurante envidraçado no Terraço do Passeio público, também de Archimedes Memória e F. Cuchet.

Como demonstração da dedicação que José Marianno tinha pela arquitetura colonial, construiu sua residência, o *Solar Monjope*, um dos marcos do neo-colonial brasileiro (demolido em 1970 pela especulação imobiliária) na antiga Chácara da Bica, no bairro Jardim Botânico no Rio de Janeiro. Nele inseriu inúmeras peças coloniais legítimas recolhidas pelo Brasil, notadamente da região Nordeste, construiu sem dúvida o maior monumento ao estilo neocolonial no Brasil.

Sobre o Nordeste, José Marianno Filho escreveu o livro intitulado *Acerca dos Copiares do Nordeste Brasileiro*, datado de 1942, que nos deixa curiosos, pois o único acesso que tivemos foi a

[404] Natural de Ipu, Ceará, Ipu, 1893 — Rio de Janeiro, setembro de 1960. Memória ingressa, em 1920, no corpo docente da Enba, como professor de desenho de ornatos e elementos de arquitetura e composição de arquitetura, disciplina ministrada por Mello até esse ano, data de seu falecimento. Em 1931, Memória assume a direção da escola, substituindo Lucio Costa (http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa408608/arquimedes-memoria ). Em 1922, Memória e Cuchet são convidados pelo Prefeito do Distrito Federal, Carlos Cesar de Oliveira Sampaio, para organizar, projetar e coordenar as obras para exposição comemorativa do centenário da independência e também comemorativa de cem anos da telegrafia sem fio no Brasil. Archimedes elaborou o plano urbanístico na Ponta do Calabouço, em que aproveitava as obras para o aterro da Lapa com material do desmonte final do Morro do Castelo (MEMÓRIA FILHO, 2008).

capa do livro retratando uma arquitetura notadamente nordestina e colonial, que aparece no site www.levyleiloeiro.com.br , lote 121 “vendido” em 05/10/2012, local Rio de Janeiro.

Foto 2: Publicação de Marianno Filho

Fonte: www.levyleiloeiro.com.br

Com certeza, a leitura deste livro traria muitos esclarecimentos sobre o tema e sobre os caminhos trilhados pelo autor em visitas ao Nordeste.

Os elementos neocoloniais, como gelosias[405] e muxarabis[406], enormes pinhões nos cantos dos telhados de telha canal, utilização intensa de azulejos podem ser apreciados em fotos da residência de Marianno Filho.

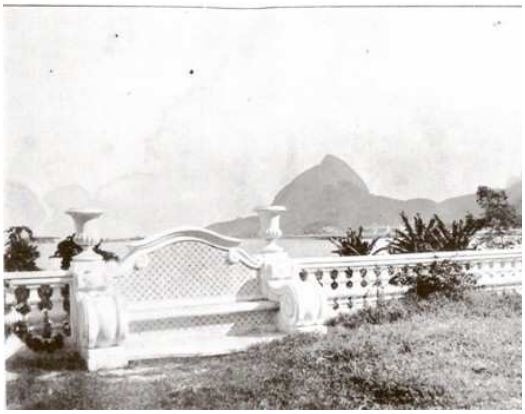
[405] 1. Grade de fasquias de madeira que se coloca no vão de janelas ou portas, para proteger da luz e do calor, e através da qual se pode ver sem ser visto.Ver imagem = ADUFA, RÓTULA. 2. Estrutura para fechar janela, porta ou varanda através de uma espécie de grade de malha fina que permite iluminação parcial e arejamento. "gelosia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt/dlpo/gelosia [consultado em 03-08-2016].

[406] Os muxarabis, treliças de madeira, onde pode-se ver a rua, mas não a beleza da mulher islâmica, preservada por trás dos elementos vazados. É por meio deles que a cultura islâmica encontrou uma solução que permite a ventilação e iluminação, mantendo a privacidade e valorizando os seus bens culturais. Essa herança moura conquistou mais do que o mundo árabe, estendendo-se a outras culturas. Com o mesmo uso, ou às vezes utilizado como elemento decorativo, os muxarabis espalharam-se por todo Ocidente. No Brasil, a arquitetura colonial usou e abusou dos muxarabis, não somente como balcões (guarda-corpos), mas também nas janelas, privilegiando a ideia de ver sem ser visto. No Brasil, a arquitetura colonial usou e abusou dos muxarabis, não somente como balcões (guarda-corpos), mas também nas janelas, privilegiando a ideia de ver sem ser visto. (https://deborahbasso.wordpress.com/2014/11/13/muxarabis-heranca-arabe/ )

Fotos 3 e 4: Detalhes do *Solar Monjope* – Casa de Mariano Filho

Fonte:http://www.rioquepassou.com.br/2009/01/29/solar-monjope/

O romântico banco de alvenaria cercado de balaústres na beira da Lagoa, com compoteiras, árvores frutíferas e um proposital descuidado gramado.



Fotos 5 e 6: Detalhes do *Solar Monjope* – Casa de Mariano Filho

Fonte:http://www.rioquepassou.com.br/2009/01/29/solar-monjope/

Sua tenaz dedicação aliada à competência propiciou sua inclusão como professor de Artes na Escola Nacional de Belas Artes.

> a dedicação ao estilo, tão em moda a partir do final dos anos 10, início dos 20, transformou Mariano (ou Marianno) num dos embaixadores do estilo, passando a ter status de arquiteto, embora não o fosse. Fazendo concursos com a ajuda velho IA, escrevendo apaixonadas matérias, e chegando a presidir a Associação Brasileira de Belas Artes em 1924 e posteriormente sendo Diretor da Escola Nacional de Belas Artes, que formava os arquitetos. Crítico ferrenho dos estilos estrangeiros, como o Normando e o Missões "Na terra brasileira, se implantam, sem processo algum de adaptação às condições físicas e espirituais da nacionalidade,os estilos de terras estranhas cujas características foram obtidas, sob a influência de fatores totalmente opostos aos que atuam no país." e defendia as origens da nossa arquitetura conclamando uma volta ao passado senhorial "A casa brasileira não poderá ser senão a nossa velha casa patriarcal, com o largo beiral de telhões

> de faiança, os alpendres floridos…" Com o movimento a todo vapor, com o status quo do estilo oficial brasileiro.
> (http://www.rioquepassou.com.br/2009/01/29/solar-monjope/)

Como consequência desta defesa de Marianno Filho em relação às obras coloniais e sua conservação, muitos estudos na Escola de Arquitetura e posteriormente em várias escolas trataram da conservação de obras em cidades ricas em obras coloniais, que fazem parte do patrimônio histórico do Brasil. Algumas, como Ouro Preto, declarada Monumento Nacional em 1933 e tombada pelo IPHAN em 1938 por seu conjunto arquitetônico e urbanístico, foi declarada pela Unesco como patrimônio mundial em 1980, sendo o primeiro bem cultural brasileiro inscrito na *Lista do Patrimônio Mundial*. Hoje, Ouro Preto, é considerada patrimônio cultural da humanidade.

**4. Contribuição da Tese de Marianno na II Conferência de Educação**

José Mariano Filho teve injunção também na Administração Pública e no setor educacional. Inscrevendo-se na *2ª Conferência Nacional de Educação* em Belo Horizonte, defendeu a tese em favor do reconhecimento oficial da arquitetura brasileira tradicional, a começar pelos prédios escolares, o que de fato se concretizou na administração de Prado Junior e Fernando de Azevedo, em que os prédios institucionais foram de inspiração neocolonial (OLIVEIRA, 1991 apud SANTIAGO, 2011).

Subscrevemos o relato da Conferência acerca da tese proposta por Marianno Filho, conforme INEP (2004):

> A Seção de Ensino Artístico – a que foi presente apenas uma tese, a do Dr. José Marianno Filho – foi presidida pelo Prof. Lucio José dos Santos, que sobre a tese emitiu parecer aprovando as conclusões, que foram as seguintes:
>
> A requerimento do sr. Renato Jardim, lê o sr. José Mariano o seu trabalho "Da arquitetura como fator de nacionalização", concluindo com as seguintes proposições, aprovadas pela Comissão:
>
> a) Que a Mesa expresse ao Congresso Federal e ao Exmo. Sr. Presidente da República o seu desejo de ver sancionada a lei que cria a Inspetoria de Monumentos Públicos de Arte, destinada a proteger os edifícios sacros e profanos considerados de alto valor artístico;
>
> b) Solicitar do Exmo. Sr. Presidente do Estado o contratamento, a título precário, de um técnico, ao qual ficará afeto o tombamento e estudos das condições atuais dos monumentos de arte do Estado;
>
> c) Que os edifícios públicos do Estado sejam preferencialmente vazados em arquitetura nacional, todas as vezes que a sua finalidade e as condições técnicas e construtivas o permitirem;
>
> d) Que a Mesa enderece um voto de aplauso ao Exmo. Sr. Dr. Washington Luís, Dr. Mello Vianna, Dr. Antonio Carlos, Dr. Fernando de Azevedo e arcebispo D. Helvécio Gomes, pelo interesse demonstrado em prol da arquitetura nacional;
>
> e) Que o governo do Estado de Minas Gerais funde em Ouro Preto a Casa do Aleijadinho, destinada a cultuar a memória do grande infortunado artista brasileiro e a albergar os arquitetos que desejem estudar a arquitetura brasileira naquela cidade.

> A Conferência aprova ainda um voto de louvor ao Sr. José Mariano, proposto pelo Sr. Figueira de Melo. (p. 48)

*Como podemos constatar, sua presença na Conferência de Educação foi um marco nas questões sobre estudos da memória nacional dentre outros aspectos.*

*O estilo neocolonial chegou a ser colocado como condição obrigatória no edital de concurso para o projeto da Escola Normal do Rio de Janeiro, no sentido de "moldar a formação cívica das novas gerações", neste sentido, Oliveira (1991) denomina em suas pesquisas sobre o estilo das escolas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na década de 1920, como "modernidade oficial".*

*A mais importante realização no estilo neocolonial, como programa institucional, conforme Bruand (1979), foi a Escola Normal do Rio de Janeiro (posteriormente Instituto de Educação), obra de Ângelo Bruhns e do português José Cortez, construída no período de 1926 a 1930.*

*Grupos escolares no Rio de Janeiro, desta época, foram concebidos com as mesmas características. Por meio do Guia das Escolas Tombadas*[407]*, fazem parte deste estilo, no Rio de Janeiro, as seguintes escolas: Escola Municipal Sarmiento, no Engenho Novo; Escola Municipal Uruguai, no São Cristóvão; Escola Henrique Dodsworth, no Jardim de Alá em Ipanema; Escola Municipal Soares Pereira e Escola Municipal Barão de Itacurussá, na Tijuca; e Escola Municipal Estados Unidos, no Catumbi.*

*Foto: Escola Municipal Sarmiento*

*Foto: Escola Municipal Estados Unidos*

[407] O Guia das Escolas Tombadas é uma publicação do *Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro* (CREP/RJ) em sua segunda edição, 2008.

*Fonte: Guia RJ, 2008* *Fonte:* https://www.google.com.br

*Conforme Guia/RJ (2008, p. 97), o estilo neocolonial*

> *determinou uma ruptura em relação à influência dos estilos europeus, até então dominantes na arquitetura das escolas do Rio de Janeiro. A importância funcional e simbólica atribuída ao prédio escolar transparece nas construções bem-planejadas e bem-acabadas, situadas em centro de terreno e distribuídas nas áreas mais carentes da cidade. São elementos característicos do neocolonial: a simetria; a presença de arcos e pilares; os elementos decorativos das fachadas, com frontões curvilíneos e ornatos em piras; os espaços avarandados e os mapas em azulejaria, com figuras de índios, motivos da flora e fauna brasileiras.*

Ainda conforme esta publicação, quando Fernando de Azevedo assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1926, a nova política pedagógica que inspirou o movimento de reforma da educação, que valorizava a função social da escola, com características nacionalistas, foi acompanhada pelo movimento nacionalista da arquitetura tradicional, tendo no programa de construção de prédios escolares, projetados pelos engenheiros-arquitetos da Prefeitura, Fernando Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes, seguido a orientação das tradições do passado luso-brasileiro, com influência das formas hispânicas encontradas nos estilos , já comentados, "Mexicano", "Californiano" e no "Mission Style". A valorização dos elos continentais marcou também a escolha dos nomes das escolas, como se observa anteriormente.

## *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Sobre o sentimento nacionalista que havia no movimento neocolonial, que no Rio de Janeiro teve seu maior defensor, onde impulsionou a que intelectuais buscassem a realização de pesquisas sobre a Arquitetura colonial brasileira, principalmente, com viagens de estudos a Minas Gerais, onde figuraram os arquitetos Nestor de Figueiredo, Nereu Sampaio e Lúcio Costa, dentre outros, consideramos o saldo positivo.

Mesmo se considerando as críticas ao movimento neocolonial por parte de muitos arquitetos que cedo aderiram ao movimento internacional da arquitetura moderna, podemos afirmar que foi um movimento positivo, embora, contraditório desde a origem, como afirma Bruand, porque não teve uma real independência, nem um espírito criativo dominante, pelo contrário, foi considerado pelos modernistas um retorno nostálgico, no entanto, serviu para mudar a postura diante da Arquitetura colonial, passando a tratá-la como parte importante da nossa história e começar pensar no patrimônio histórico, que até então não acontecia e neste período foi criado o Serviço de Patrimônio Histórico Nacional.

Na área da Educação, quanto à influência deste movimento de arquitetura na concepção de escolas, verificamos que a comemoração do centenário da independência foi um marco referencial e que deixou um legado de uma época, conhecido como "modernidade oficial" com construções escolares que marcaram a força da educação no cenário e na história da cultura material escolar na primeira metade do século XX.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, M. P. Dicionário ilustrado de arquitetura. São Paulo: ProEditores, 1998.

BRUAND, Y. Arquitetura contemporânea no Brasil. Tradução Ana M. Goldberger. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. 398 p.: il.

CZAJKOWSKI, J. (Org.). Guia de Arquitetura Eclética do Rio de Janeiro. Rio de janeiro. Centro de Arquitetura e Urbanismo, 2000. 216p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Páginas da História – Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. – Brasília: INEP, 2004. 187 p.

LEMOS, C. A. C. **Alvenaria burguesa**: breve histórico da arquitetura residencial de tijolos em São Paulo a partir do ciclo econômico liderado pelo café. São Paulo: Nobel, 1985.
MEC. **Dicionário Brasileiro de artistas Plásticos**. INLMEC, 1977

OLIVEIRA, Beatriz Santos de. **A Modernidade Oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). Dissertação de Mestrado faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, 1991.

REIS FILHO, N. G. Racionalismo e proto-modernismo na obra de Victor Dubugras. São Paulo: FBSP. 1997. 216p.

RIO DE JANEIRO. Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro (CREP/RJ). **Guia das Escolas Tombadas**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2008.

SANTIAGO, Z. M. P. Arquitetura e Instrução Pública: a Reforma de 1922, concepção de espaços e formação dos grupos escolares no Ceará. Tese de Doutorado Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2011

SANTOS, P. F. Quatro séculos de arquitetura. Barra do Piraí, Rio de Janeiro: Fundação Educacional Rosemar Pimentel. 1977.

SEGAWA, H. Arquiteturas no Brasil. 1900-1990. 2 ed. 1 reimp. São Paulo: Ed. USP, 2002. (Acadêmica, 21).

### SITES

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt/dlpo/gelosia [consultado em 03-08-2016].

https://mdc.arq.br/2012/03/20/antonio-garcia-moya-um-arquiteto-da-semana-de-22/02-01-severo-res-numa-de-oliveira-1916_lemos/

http://www.rioquepassou.com.br/2009/01/29/solar-monjope/

www.levyleiloeiro.com.br

BARROS, Jussara De. "02 de setembro - Ouro Preto tornou-se Patrimônio Cultural da Humanidade"; *Brasil Escola*. Disponível em http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/ouro-pretopatrimonio-historico-humanidade.htm . Acesso em 02 de agosto de 2016

http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/30

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa408608/arquimedes-memoria

https://deborahbasso.wordpress.com/2014/11/13/muxarabis-heranca-arabe/

# APONTAMENTOS ACERCA DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA COMPARADA

Luciana de Moura Ferreira[408]

**RESUMO:**

O presente artigo tem como objetivo discutir e aprofundar os conhecimentossobre a metodologia da História Comparada, pois cientes da contribuição que a História comparada oferece para a compreensão da circularidade da historia da sociedadee das transformações pelas quais os indivíduos passaram, entendeuser relevante discutir o percurso, problemática e possibilidade que a metodologia da pesquisa em história comparada oferece ao investigador que opta por aprofundar- se nesse campo de investigação. Enfim, este artigo caracteriza- como sendo de cunho qualitativo, desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica. Ao fim da investigação, foi possível perceber o alcance que a história comparada tem quando o investigador aprofunda-se nassua possibilidade e métodos de investigação.

**PALAVRAS CHAVE**: metodologia – história comparada - historiografia

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desse artigo partirá da perspectiva teórica da história comparada por compreendermos ser de fundamental importância sua concepção do conhecimento do processo histórico para a percepção e análise das variáveis no contexto histórico, afinal segundo Durkheim[409] essa possibilidade teórica nos permite compreender e analisar os fatores que a levam a assumir determinada forma ou mesmo comportamento.

Justificamos essa opção teórica por reconhecermos suas possibilidades de nos direcionou ao reconhecimento dentro da história da instituição das variáveis existentes quanto ao modelo educacional utilizado pela Igreja, representada pela ação da Santa Casa de Misericórdia, no processo educacional do corpo e da alma, especialmente nacidade de Fortaleza - Ce em meados da década de 1860. Afinal, a história Comparada, segundo Bloch, nos permite "obter um avanço real na instigante busca das causas" [410], o que permitirá identificarmos os interesses presentes na transformação da atuação da instituição no seu percurso histórico. Afinal, nenhuma pesquisa histórica pode dispensar a utilização da comparação, pois é quase impossível incorporar novos

[408]Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, mestre em história pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Doutoranda da linha História da Educação Comparada do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, UFC.
[409]DURLHEIM, Émile. **A educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
[410]BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

saberes em um objeto de pesquisa, sem antes conhecermos o que sobre ele já foi discutido. Ressaltamos que algumas vezes essas comparações não são apresentadas no texto, mais são necessárias, pois de outra maneira, não estariam contribuindo para a revisão do objeto estudado.

A análise comparativa da história da Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza direcionou nossas discussões para a questão do modelo educacional utilizado pela instituição para controlar o corpo e alma dos habitantes do Ceará no período de 1861 a 1915. Dessa maneira, para compreendermos as formas educacionais utilizadas pela igreja, ressaltamos a utilização do conceito de Civilidade, utilizado por Nobert Elias[411], afinal segundo o mesmo, as formas de controle da população eram provenientes da Europa, as quais eram utilizadas como regra nas colônias para contenção e desenvolvimento do processo de ocupação.

Considerando o modelo importado por Portugal para o Brasil ter a igreja como uma das suas principais difusoras do modelo de educação e controle dos indivíduos, entendemos ser fundamental pensar a ação educacional da Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza, a partir dessa perspectiva teórica, pois analisando o contexto da sua instalação na Província do Ceará, percebemos que nesse momento, 1861, a cidade passava por um processo de modernização o qual impunha o controle da população, especificamente às "classes perigosas". As classes perigosas eram pelo poder público e igreja considerados como os "anormais", aqueles que não detinham educação do corpo e da alma. No caso do locús investigado, a cidade precisava disciplinar os retirantes da seca, as mulheres de vida fácil, os loucos, mendigos entre outros desocupados que não tinham o comportamento adequado que à sociedade de Fortalezaalmejava, a modernidade. Dessa maneira, ainda utilizamos o pensamento de Goody[412] sobre o processo de "educação" imposto pela Europa sobre a forma de controle moral e físico exercido durante o período colonial.

Atrelado a Goody e Elias, ainda nos apoiamos em Durkhein e Cambi para compreendermos, as bases educacionais para a vida em sociedade. Sabemos que Durkheindedicou grande parte da sua vida aos estudos educacionais, e mesmo defendendo a educação laica, o mesmo não negava a influencia da religião na formação social dos indivíduos. Segundo Durkheim, não se deve negar o poder da religião no processo de ordenação social do homem, e sim encontrar um paralelo a ele na própria sociedade. Mesmo propagando o modelo laico de educação, Durkheim afirma que o homem precisava ser educado para a liberdade e a vida em sociedade, dessa maneira, afirma que,

[411] ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador. V. 2**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.
[412]DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes.

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pelasociedade politica, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. (DURKHEIM, 2012, p.98)

Analisando a proposta de Durkheim, compreendemos que o mesmo coloca a responsabilidade da educação social dos indivíduos sob os adultos, os quais deveriam deter os saberes e as normas da vida em sociedade, tomando o cuidado de educá-los para os papeis que iriam assumir nessa sociedade, ou já adentrando na perspectiva desse artigo pesquisa, para que os mesmos fossem adequados a nova sociedade que o momento histórico impunha a cidade de Fortaleza, ou seja, o desejado Progresso.

Segundo Cambi, a modernidadepropõe um novo modelo educacional, onde todos devem ser educados e controlados pelo Estado que agora é soberano, assimdesenvolve regras educacionais para o povo que vão além das boas maneiras, propostas pelo modelo civilizador. Pois o homem moderno deve ser educado para atender as necessidades da sociedade nascente, portanto deve ser educado de acordo com as existências impostas pela modernidade. Dessa forma, surgiu a institucionalização, a qual tem por finalidade classificar os indivíduos e seus comportamentos, que são analisados e direcionados a uma "integração produtiva na sociedade." [413]

## RAÍZES E ORIGENS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA

Discutir a Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza requer do investigador percorrer os caminhos que a instituíram e a difundiram por todo o Império Português, dessa maneira, destacamos a importância de remontar seus primórdios ainda no século XVI em Portugal. Enfim, As Misericórdias foram criadas em Portugal durante o século XV, foram instituições criadas pela igreja e pela coroa, com a finalidade de prestar auxilio as pessoas que se encontravam desprovidas de bens materiais e espirituais. Essas instituições, no entanto, eram instituições mantidas com as doações realizadas pelos leigos, dessa maneira apesar de estarem ligadas a coroa e a igreja não estavam diretamente submetidas a elas. Durante o período de expansão marítima portuguesa, essas instituições foram utilizadas pela coroa portuguesa como instrumento facilitador da colonização.

Portanto, As Santas Casas de Misericórdia foram utilizadas pela coroa portuguesa como elemento facilitador da colonização à medida queas mesmas foram criadas pela coroa com o auxilio da igreja, no século XV. A instituição expandiu-se e foi aos poucos ganhando autonomia dos domínios eclesiásticos, pois as mesmas eram ordenadas pela Irmandade da Misericórdia e mantinham-se com as doações feitas pelos senhores. Destacamos que apesar da igreja gerir e

[413]CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, p.201.

coordenar a caridade, foiàs atividades de caridade dos leigos que estruturaram seu funcionamento e a assistência aos desvalidos. Acreditamos que essas foram uma das razões que influenciaram a coroa portuguesa a levar essa instituição para suas colônias no ultramar, como Charles Boxer (2002) afirmou, foram às misericórdias ao lado dos senados e das câmaras, os elementos centrais do império português nas colônias.

No Brasil, e em outras colônias portuguesas, a Santa Casa de Misericórdia foi uma instituição utilizada por Portugal durante o processo de colonização como instrumento educacional dos indivíduos nas novas terras. Enfim, sua chegada ao Brasil veio permeada pelos interesses da coroa Portuguesa e da Igreja, os quais convergiam para o mesmo fim, controle do corpo e do espirito dos habitantes do novo mundo. Dessa maneira, apesar dos modelos educacionais por nós adotados como suporte teórico serem definidos como laicos esse fator não impossibilita sua utilização na análise da Santa Casa de Misericórdia como instrumento de educação e controle dos indivíduos. Afinal no Brasil mesmo após a separação do Estado e da Igreja, instalação do Estado Laico, a igreja não perdeu seu poder de influência nos modelos educacionais desenvolvidos no país, nem mesmo a ação da Santa Casa de Misericórdia foi coibida ou prejudicada.

Ressaltamos que uma das razões para a continuidade da atuação das Santas Casas de Misericórdia nas colônias, revelou-se pela ação do projeto de romanização que a igreja desenvolveu. Afinal o objetivo da Igreja era se aproximar-se dos espaços educativos e assistencialistas, os quaisrecebiam apoio do Estado. A instalação dessa instituição, junto ao projeto português de colonização no Brasil, nos levou a perceber que a irmandade da misericórdia ia além do amparo espiritual do homem, a mesma assumia também o papel do poder do estado no que concerne ao controle do homem e de seu comportamento no projeto colonial. A Santa Casa da Misericórdia iria assumir a função de cuidar dos corpos doentes e dos males que a colonização trazia para o Brasil. Dentre essas atribuições iria assumir a função de controlar e educar o homem quanto ao seu corpo e às consequências da instalação desse processo, tais como o crescente número de órfãos, e mesmo o cuidado com os hábitos das moças pobres, às quais corriam o risco de fugir do modelo mariano de mulher devido as condições em que viviam, nesse sentido institui o sistema de doação de dotes para moças pobres, evitando assim que essas fossem levadas ao mundo da promiscuidade. Além disso, essa instituição também era responsável por amparar o homem na hora final, morte, momento em que a instituição tomou para si os cuidados espirituais e instituirá os rituais da morte.

No caso da Misericórdia de Fortaleza, podemos citar essa influência até o ano de 1915, a ver que desde seu funcionamento em 1861, até 1915, o cargo mais alto da mesa dirigente da Irmandade da Misericórdia era ocupado pelo presidente da Província. A partir de 1915, devemos salientar que a mudança de provedor da Instituição, que até então cabia ao presidente da Província deveu-se a conjuntura politica pela qual passava Fortaleza, ou seja, uma grave crise econômica gerada pelo embate entre as oligarquias dominantes.Ainda na perspectiva dessa continuidade da ligação entre a Igreja e o poder público em Fortaleza, no que concerne ao espaço de atuação da Santa Casa de Misericórdia, podemos destacar a crise pela qual a cidade passava no momento da sua instalação e mesmo durante a virada do século XX, ou seja, a precariedade das normas higienistas e a escassez dos cuidados médicos, situações que eram agravadas ainda mais pelas epidemias de varíola e pela seca.

O contexto de instalação da Misericórdia a dotou de uma função educacional especifica pelo momento da sua instalação, ou seja, a educação e o cuidado com o corpo e alma dos indivíduos. Pois o corpo estava associado à saúde, saúde com enfermidades, enfermidades com morte, morte, "a indesejada das gentes", nem sempre explicada, pela razão, só explicada pela religiosidade. Na proteção do Deus, a enfermidade e a morte era aceita com a esperança de uma recompensa celestial. Nesse contexto, os doentes que acreditavam se sentiam recompensados com as esperanças provenientes da espiritualidade. Assim, "O fenômeno humano," desde um estágio de "pré-vida", na luta pela vida, desembocava numa "sobrevida", numa confluência da ciência com o "amor-energia," que estimulava a busca do "Ponto Ômega," numa "conjunção ciência-Religião".[414]

Na busca pela compreensão da ação educacional da instituição, fui aproximando-me do processo histórico da instituição, o qual consideramos de importância irrelevante para entender o desenvolvimento das redes de sociabilidades e poderes envolvidos na ação da Santa Casa da Misericórdia no processo de controle e educação do corpo e da alma dos homens. Dessa maneira, o recorte temporal escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa é de 1861, ano de fundação da Misericórdia de Fortaleza, até 1825, momento em que a instituição sai do controle do presidente da província, ficando sob a responsabilidade apenas da irmandade para sua administração e recolhimento de recursos.

As razões que nos incitam ao desenvolvimento dessa pesquisa são compreender quais os interesses presentes na constituição da irmandade no Ceará, afinal, sendo essa uma instituição característica do período colonial, quais os discursos produzidos acerca da instalação da Santa Casa

[414] CHARDIN, Teilhard de. **O Fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 2006.

da Misericórdia de Fortaleza no ano de 1861, para justificar e incitar as ações caritativas por parte dos benfeitores?

A Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, foi instalada no Ceará no período pós colonização, mais especificamente no período em que a cidade sofria as consequências da seca que atingiu todo o Ceará e trouxe para a capital da província levas de flagelados da seca que buscavam auxilio para sobreviver. Partindo dessa perspectiva, devemos lembrar que no século XIX, a cidade buscava atingir os ideais de progresso e modernidade que eram difundidos pela Europa e orientavam todas as províncias que desejavam serem visualizadas e percebidas como modernas. Nesse sentido, a presença dos flagelados da seca e dos mendicantes na cidade tornavam-se um empecilho no processo civilizador e modernizador que se encontrava presentes nos discursos dos dirigentes locais. (Elias, 1998)

Dessa maneira, compreender o papel histórico de constituição da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza e sua prática educacional, voltada ao corpo e à alma, no período de 1860 a 1925 e quais as mudanças registradas ao longo do processo de laicização torna-se fundamental, à medida que irá possibilitar conhecemos os interesses subtendidos nos discursos presentes na instalação da instituição no Ceará. Os discursos produzidos pelos grupos envolvidos na instalação da misericórdia no Ceará

A relação entre o corpo material e o espiritual, era soberana da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, como expressão do poder temporal e espiritual, Estado e Igreja Católica, constitui um espaço revelador de um significado do corpo e sua ligação com o espírito. Não é sem razão que o papel assumido pelas autoridades constituídas, em prol da saúde, levou a uma definição do "Estado Providência," do século XIX, substituído pelo "direito à saúde no século XX," quando a "palavra chave "liberdade" cedeu espaço à saúde, como meta essencial do processo civilizatório[415]."

Enfim, nosso interesse primordial com esse artigo, é levantarmos questões que possibilitem a sociedade compreender o processo histórico de instalação e atuação da Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza, analisando especificamente sua atuação quanto ao projeto de educação e controle corporal e espiritual do povo cearense, no período de 1861 a 1915. Portanto, para compreendermos a instituição e sua atuação religiosa para com o povo cearense, optamos por historicizar seu processo histórico em Portugal e na cidade de Fortaleza, aprofundando as discussões sobre a caridade presente tanto no âmbito espiritual quanto material da instituição.

[415]CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo 3.**As Mutações do Olhar: o século XX. 4 a. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.18.

Assim,optamos por priorizar a cidade de Fortaleza e as transformações ocasionadas pela instituição na mesma. Além debuscarmos aprofundar os conhecimentos sobre os poderes e interesses envolvidos no processo de educação e controle dos costumes e comportamentos da sociedade cearense no período em estudo, percebendo as transformações na ação da instituição frente as mudanças politicas e econômicas que o país vai sofrendo, no período de 1861 – 1915.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desse artigo optamos pela utilização do método da história comparada. A escolha dessa metodologia justifica-se pela consciência da circularidade do conhecimento, e das consequências dessa circularidade, ou seja, a apropriação que esse conhecimento sofre ao entrar em contato com culturas e realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas. Ressaltamos que nos últimos anos a opção pela metodologia da história comparada vem ganhando espaço na área da história da e história da educação. Os resultados dessa opção teórica metodológica para a históriae história da educação pode ser percebida através das produções recentes nessa área, ou seja, estudos que apontam para uma produção de conhecimentos sobre os processos sociais e culturais que são adotados numa perspectiva global de conhecimentos, comportamentos e mesmo modelos socioculturais. [416]

Portanto, o presente artigo[417]foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, reflexiva e interpretativa. Dessa maneira, a classificação dessa pesquisa como qualitativa, justifica-se pelo nosso objetivo ser prioritariamente de analisar e interpretar os discursos produzidos pelas fontes (arquivo da Santa Casa de Misericórdia, leis provinciais, jornais e entrevistas orais), sobre os poderes e interesses envolvidos na constituição e método educativo para controle do corpo e da alma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Santa Casa da Misericórdia pode ser classificada como uma irmandade leiga instituída sob as orientações e modelos da igreja católica. Dessa maneira, a irmandade tinha um rígido código de leis internas que ordenava a sua ação. Dentre uma de suas deliberações, a irmandade da misericórdia, deveria ser composta apenas por homens, os quais eram regidos por uma mesa

[416] RAMOS do Ó. Jorge; CARVALHO. Luís Miguel. **Emergência e Conhecimento Psicopedagógico Moderno(1880-1966)**: Estudos Comparados Portugal – Brasil. LisboaEDUCA, 2009.

[417] Esse artigo é parte da tese de doutoramento da autora, Luciana de Moura Ferreira, sob a orientação do Professor PHD Gisafran Nazareno Mota Jucá, pelo programa de Pós Gradação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, estando vinculada a linha de Pesquisa História da Educação Comparada.

diretora e um Provedor, esse o maior cargo de poder na Santa Casa. Durante o período colonial a situação das irmandades da misericórdia, do Brasil, eram julgadas e controladas pela irmandade de Portugal, fato que será alterado com a chegada da independência do Brasil no ano de 1822.

Dessa maneira, é importante chamar a atenção para a continuidade dessa instituição até o presente, pois essa foi a única das irmandades e instituições caritativas que sobreviveram a transformações dos espaços e mesmo das mentalidades. Acreditamos que essa continuidade, das irmandades da misericórdia, seja proveniente da sua adaptação ao tempo e as transformações politicas e econômicas da sociedade. E até mesmo da adaptação da sua atuação junto a sociedade, fato que podemos compreender a medida que a compreensão dos conceitos de caridade, beneficência e assistencialismo foram transformando-se durante os séculos, assim como as misericórdias foram adotando em seu funcionamento, as transformações da ideia original da sua constituição, a caridade e a misericórdia.

A instalação dessa instituição, junto ao projeto português de colonização no Brasil, nos levou a perceber que a irmandade da misericórdia ia além do amparo espiritual do homem, a mesma assumia também o papel do poder do estado no que concerne ao controle do homem e de seu comportamento no projeto colonial. A Santa Casa da Misericórdia iria assumir a função de cuidar dos corpos doentes e dos males que a colonização trazia para o Brasil. Dentre essas atribuições iria assumir a função de controlar e educar o homem quanto ao seu corpo e às consequências da instalação desse processo, tais como o crescente número de órfãos, e mesmo o cuidado com os hábitos das moças pobres, às quais corriam o risco de fugir do modelo mariano de mulher devido as condições em que viviam, nesse sentido institui o sistema de doação de dotes para moças pobres, evitando assim que essas fossem levadas ao mundo da promiscuidade. Além disso, essa instituição também era responsável por amparar o homem na hora final, morte, momento em que a instituição tomou para si os cuidados espirituais e instituirá os rituais da morte.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar,2001.

BOXER. Charles, **O império colonial português**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2002.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Os métodos da História.** Rio de Janeiro: Edições Graal.

CAMBI. Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARDIN, Teilhard de**. O Fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges.História do Corpo 3.As Mutações do Olhar: o século XX. 4 a. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Èmile. **A educação Moral**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. V. 2: **Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** São Paulo: UNESP, 2011. São Paulo; Companhia das Letras, 2009.

RAMOS do Ó. Jorge; CARVALHO. Luís Miguel. **Emergência e ConhecimentoPsicopedagógico Moderno (1880-1966):** Estudos Comparados Portugal –Brasil. Lisboa, EDUCA, 2009.

# EDUCAÇÃO E CARIDADE NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE FORTALEZA – NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.

Luciana de Moura Ferreira[418]

**RESUMO**

O presente artigo propõe-se a analisar o papel educativo desenvolvido pela Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, na segunda metade do século XIX até o alvorecer do século XX. Nesse período, o Ceará Imperial passava por transformações urbanísticas que eram idealizadas a partir dos discursos de modernidade que chegavam a Província, vindas da Europa. Em meio à busca da almejada modernidade, o Ceará sofria com as consequências da seca e dos retirantes que chegavam a Fortaleza em busca de auxilio. Foi nesse contexto, que a Santa Casa de Misericórdia desenvolveu suas atividades educativas, pois a instituição era responsável pelos cuidados com a saúde pública da Província, a partir de onde ampliou os espaços de cuidado com o corpo e a alma dos indivíduos. A compreensão da atuação educativa da Santa casa de Misericórdia está apoiada no discurso da caridade.

**PALAVRAS – CHAVE:** Fortaleza – Santa Casa de Misericórdia - Portugal

## INTRODUÇÃO

Durante o século XX, o campo da pesquisa na área das ciências humanas passou por uma série de transformações, sendo uma das mais importantes a questão das fontes de pesquisa. Durante o século XIX, o positivismo instituía como fonte apenas documentos oficiais, por acreditarem que dessa maneira seria possível encontrar uma verdade total sobre o homem e sua história. No entanto, ainda no século XIX o campo da pesquisa passou por uma revolução nas formas de pensar e entender as ciências humanas e sociais, especificamente quanto a metodologias e noções de fontes de pesquisa. Direcionando essa discussão para a pesquisa em história da educação, destacamos aqui a contribuição advinda do movimento iniciado pela Escola dos Annales, o qual além de passar a pensar a história pelo âmbito social, econômico e cultural, também renovou a perspectiva até então dominante da questão documental, ou seja, produzir uma renovação no conceito de fonte histórica,

[418]Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Doutoranda em Educação brasileira na linha de História da Educação Comparada, pela Universidade Federal de Fortaleza.

passando assim a considerar todos os documentos produzidos pelo homem ou por sua ação como fontes históricas.[419]

Decorrente dessa transformação da noção de fonte documental também considerou alguns cuidados metodológicos no que concerne ao tratamento dado às fontes de pesquisa. A partir da revolução documental também foi instituído ao pesquisador um diálogo com as fontes, a fim de perceber os sentidos não revelados na fonte, ou seja, os saberes das entrelinhas,os quais vêm subtendidos no documento. Colocava-se assim ao pesquisador a função de "responder de facto aos problemas surgidos do presente; daí o perpetua o não acabamento da história, que evolui com estes últimos." [420]

Enfim, a tarefa do historiador não é produzir o real, mais reelaborar o passado a partir do seu conhecimento do presente, é caminhar por entre as documentações já analisadas, pesquisadas e questionar-lhes sobre as questões que o inquietam, é perscrutar as fontes com perguntas externas, buscando entender as questões impostas pelo presente, uma tarefa complexa que exige do pesquisador um conhecimento sobre as fontes que utiliza e sobre o objeto que investiga. Portanto, após o devido conhecimento do objeto de pesquisa e da forma material que suas fontes possuem, o pesquisador deve ter a preocupação em precisar o conteúdo de cada documento, estabelecendo sua relevância e importância para a pesquisa em andamento, para daí iniciar-se o processo de análise critica da fonte.

Ressaltamos a riqueza do trabalho de pesquisa com fontes diversas, ou seja, com fontes que assumam formas e informações diversas, que possibilitam ao historiador uma visão múltipla de seu objeto. Destacamos que o uso de fontes diversas na produção da nossa tese nos possibilita uma melhor compreensão do processo histórico de desenvolvimento da instituição da Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza.

A utilização dos jornais da bibliografia, das leis provinciais e do arquivo documental da instituição possibilita uma visão multidimensional da instituição e dos interesses envolvida na sua constituição e nas transformações que ocorriam na mesma. Além dessa melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, a utilização dessas fontes nos possibilita a compreensão dos discursos e métodos educacionais presentes na instituição e dos poderes a elas ligados.[421]

---

[419] Sobre a Escola dos Annales e a revolução das fontes ver: BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. 2. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010. REIS, José Carlos. Escola dos Annales: A inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

[420] BOURDÉ, Guy e Martin, Hervé. As Escolas históricas. Lisboa: Fórum da História.P.199

[421] Sobre metodologia de pesquisa e fontes ver: SAMARA. Eni de Mesquita. **História & documento emetodologia de pesquisa**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.; BARROS, José D'Assunção**. O projeto de pesquisa em**

Dessa forma, esse artigo irá delimitar-se sobre as fontes documentais referentes aos estatutos da Santa Casa de Misericórdia de Portugal e Fortaleza – CE, visto que a Historiografia nos coloca que o estatuto da Misericórdia de Portugal era empregado em todas as Misericórdias criadas em Portugal e no além mar. O desenvolvimento desse artigo foi possível, através do método da História Comparada, a qual possibilitou a percepção dos valores da instituição pesquisada, destacando a circularidade das ideias e como essas foram sendo adaptados nos espaços e nas épocas em que eram instaladas.

A escolha da metodologia da história comparada justifica-se pela consciência da circularidade do conhecimento, e das consequências essa circularidade, ou seja, a apropriação que esse conhecimento sofre ao entrar em contato com culturas e realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas. Ressaltamos que nos últimos anos a opção pela metodologia da história comparada vem ganhando espaço na área da história da educação. Os resultados dessa opção teóricos metodológicos para a história da educaçãopode ser percebida através das produções recentes nessa área, ou seja, estudos que apontam para uma produção de conhecimentos sobre os processos sociais e culturais que são adotados numa perspectiva global de conhecimentos, comportamentos e mesmo modelos socioculturais.[422]

A utilização da metodologia da historia comparada para o desenvolvimento desse artigo, irá contribuir para a compreensão das continuidades e rupturas existentes no modelo educacional praticado pela Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza e Portugal, no que se refere aos estatutos de funcionamento regulação dessa instituição em ambos os espaços. Compreendemos que uma das melhores maneiras de entender, ou melhor, analisar um acontecimento histórico, consiste em compará-lo a outros casos em que estejam presentes ou ausentes, buscando perceber se essas variáveis são de uma alguma maneira dependentes da outra. Afinal, segundo Prost[423], o método comparado: "(...) implica, evidentemente, que sejam procuradas situações sociais diferentes para compará-las entre si e verificar se os fatos estudados sofrem variações semelhantes ou não."

Dessa forma a opção pela metodologia da história comparada, teórica e metodologicamente, contribui para uma compreensão docontinnum da história, afinal sua utilização a partir de uma problemática comum pode contribuir para a análise de estruturas, processos,

---

**História:** da escolha do tema ao quadro teórico. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos. IN; **UNIrevista** – vol. 1, nº1. (Janeiro 2006): pg. 32-46.

[422]RAMOS do Ó. Jorge; CARVALHO. Luís Miguel. **Emergência e Conhecimento Psicopedagógico Moderno(1880-1966):** Estudos Comparados Portugal – Brasil. Lisboa, EDUCA, 2009.

[423]PROST. Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autentica 2008. P. 175. Coleção História e Historiografia.

mentalidades em duas ou mais sociedades, ou mesmo dentro de uma realidade especifica. Afinal, sua finalidade é compreender os processos de circulação de saberes, as evoluções sociais, econômicas e culturais ou mesmo para ampliar a base documental.[424]

## O CONTEXTO DE SURGIMENTO DAS MISERICÓRDIAS NA EUROPA

As mudanças econômicas que ocorreram entre o século XV e XVI, levaram ao uma transformação na forma de pensar a religiosidade. A vida monástica começou a ser questionada pelos próprios monges enclausurados. As ordens mendicantes passaram a expandir os ideais de caridade e assistência entre os leigos e a elite, difundindo a penitencia pelas faltas cometidas, o abandono da vida de pecado, pensamento que se espalhou entre as elites europeias. As ordens franciscanas ganharam destaque nesse período por proporem a transformação da religiosidade em forma de clausura e oração em uma vida mundana onde iriam pregar confessar, dizer missa e evangelizar. Tanto a ordem dos franciscanos como outras ordens mendicantes, ganhou visibilidade na Europa Medieval, trazendo ideologias que além da salvação e do de despojamento da vida riqueza, trouxe a ideia de paraíso e inferno junto a ideia de purgatório.

Dessa forma, as mudanças religiosas passaram a ocorrer na Europa muito mais como uma realização dos leigos que faziam doações para a construção de capelas realização de sufrágios e mantinham ações caritativas para os pobres. Todas essas ações ainda eram acompanhadas de doações testamentárias aos eclesiásticos, que realizavam a caridade e a assistência aos desvalidos de Portugal. Esse contexto de transformação econômica e mudança nas formas de religiosidade vão gerar em toda a Europa o surgimento de confrarias, as quais tinham a função de proporcionar assistência aos pobres e a salvação aos ricos que contribuíam para a manutenção das confrarias. Dentre as confrarias que emergiram pela Europa, a Misericórdia Portuguesa, foi a que obteve maior destaque, pois enquanto as outras buscavam atender apenas uma das obras de caridade, a Misericórdia Portuguesa abrangia todas as obras, as quais eram mantidas pelas doações dos leigos e pelas doações testamentárias, além de terem o apoio da coroa Portuguesa.

As confrarias situavam-se, portanto neste contexto e eram fundamentais para criar espírito de comunidade entre grupos profissionais, vizinhos, e até estranhos. Embora existissem nos meios rurais e em pequenos agregados populacionais, as confrarias foram inseparáveis da existência de cidades e do crescimento urbano da Baixa Idade Média. (Guimarães Sá, 200. pg. 33)

[424]BOUTIER. Jean. JULIA, Dominique. **Passados recompostos**: cantos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV

Enquanto o crescimento urbano das cidades europeias desenvolvia-se, a religião buscava adaptar-se aos novos modos de ver e pensar o papel da Igreja frente apopulação que não estava inserida entre as elites sociais do período e que viviam a mendigar. Devido a essa situação, as confrarias emergem como espaços de sociabilidade entre seus membros, promovendo a caridade e a assistência que a massa populacional europeia necessitava. Proporcionando assim, aos doadores e benfeitores dessas confrarias, a salvação da sua alma e um lugar na cidade de Deus.

Em Portugal vai ser criada a primeira Misericórdia, qual inicialmente não detinha espaço físico próprio, tendo suas ações de caridade e assistência realizadas nos espaços onde a pobreza e o amparo espiritual tornavam-se necessários. A ideia da Misericórdia como hospital veio surgir, somente entre os séculos XVIII e XIX, movidas pelos ventos do iluminismo e pela busca da racionalização da sociedade. As expansões além-mar iniciadas por Portugal, foram as responsáveis pela criação de modelos de educação civilizadora levada pelos europeus tanto para a África quanto para o Brasil.

Inicialmente os responsáveis pela educação dos homens do novo mundo recaíam sobre os jesuítas, que mais tarde vieram a receber o auxilio das casas de Câmaras e das Santas Casas da Misericórdia, as quais eram equipamentos de manutenção do controle e educação dos indivíduos do Novo Mundo. Dessa maneira, essas instituições iam surgindo no Brasil especificamente nas zonas onde o desenvolvimento econômico mais se destacava.

## ESTUDO COMPARATIVO DAS MISERICÓRDIAS DE PORTUGAL E BRASIL, NA TRILHA DAS RUPTURAS E CONTINUIDADES.

A Santa Casa de Misericórdia, instituição criada na Europa, no século XV, foi transposta para as colônias de Portugal, tornando-se conhecidas como "As Misericórdias". Com a decisiva participação da Igreja Católica, foram consideradas como "pilares da colonização lusitana no além-mar," com o objetivo de educar o corpo e a alma dos indivíduos. Como instituições, administradas por leigos, eram regidas por estatutos, criados em Portugal, que traduziam em seus artigos, as "leis espirituais e corporais", que deveriam guiar a atuação das Misericórdias em todo o Império Português. As fontes de pesquisa analisadas foram os estatutos das Misericórdias de Portugal e de Fortaleza. Na capital da Província do Ceará a instalação da Santa Casa de Misericórdia identificando pontos de ruptura e de continuidade na história dessas instituições.

## O PRIMEIRO ESTATUTO DA IRMANDADE DA MISERICÓRDIA DE LISBOA

Parafraseando os dez mandamentos da lei de Deus, " Amai ao próximo como a si mesmo", talvez seja esse o maior desafio do homem medieval e continua a ser o do homem moderno, afinal,

ao interpretarmos o simbolismo que o mesmo carrega, nos deparamos com a pratica da caridade, caridade essa que segundo a bíblia não deve esperar nada em troca, nem mesmo deve ser divulgada a outrens. No entanto, durante a passagem do medievo para o mundo moderno, a ação caritativa era compreendida como a moeda de troca entre o homem pecador e as forças divinas.

Partindo dessa relação de troca entre caridade e salvação, vamos encontrar no primeiro compromisso da Misericórdia de Lisboa as 14 obras de Misericórdia, 7 corporais e 7 espirituais. Assim, as obras corporais eram levadas a exacerbação fosse nas formas cerimoniais ou na expressão dos sentimentos, pois era através delas que o homem do medievo acreditava redimir-se de seus pecados e garantir a salvação, assim ao adentrar na Santa Casa da Misericórdia, o individuo garantia para si e para sua família a promessa da salvação.

A construção do primeiro estatuto da Irmandade Lisboeta, no ano de 1516, foi elaborada sob a inspiração das preocupações espirituais que circundavam a instituição e que foram essenciais no seu fortalecimento e difusão além mar. As criticas realizadas sobre o primeiro estatuto foram direcionadas especialmente ao caráter da negligência quanto aos membros que compunham a mesa diretora, pois aprovava a existência de cem irmãos, sem distinção de classes, exigindo apenas", boa fama e honestidade", quanto ao provedor a única exigência era que fosse "honrado, virtuoso de boa fama, humilde e paciente". (MESGRAVIS, 1976)

Partindo do exposto, compreendemos que a idealização do primeiro estatuto da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, apesar de está pautado nas leis espirituais e corporais, foi constituída as pressas, o que nos leva a crer que a razão dos problemas citados foram consequências das razões que urgiam para a separação, ao menos oficial da Igreja da Instituição. Ao realizarmos essa afirmação, tomamos como base o rigor com que os estatutos foram tomando logo após, a nosso ver para atender as exigências do estado Centralizador, que tinha o intuito detransforma a Instituição supracitada num órgão Burocrático a serviço do Estado.

As mudanças na forma de constituição do Estatuto da Santa Casa de Lisboa, após a centralização do Estado, vão ser percebidas, especialmente a partir da distinção que será realizada entre os irmãos, os quais serão divididos em Nobres, de maior poder aquisitivo e social, e os mecânicos, detentores de menos posses e status social. A primeira vista esta distinção é supérflua, no entanto, no interior da Instituição, os mesmos, dependendo da posição que ocupem terão acesso a cargos políticos, os nobres, enquanto os mecânicos ficavam responsáveis pela prática das obras da Misericórdia.

Ressaltamos que essa mudança no estatuto da Santa Casa, não tinha apenas o intuito de dividir os irmãos a partir das suas classes sociais, mas antes de tudo era um ato politico, a medida que a partir dessas modificações no estatuto e na seleção da mesa diretora, havia um interesse politico em passar para as Misericórdias um numero significativo de hospitais da região, ao mesmo tempo que passava aos 'nobres' a responsabilidade pelo financiamento da assistência aos desvalidos, que a Coroa não mais tinha como manter. Essa alteração estatuária tornou-se lugar comum na remodelação e adaptação dos estatutos seguintes. (ABREU, LOPES,2001, 2010)

Enfim, a fundação da Santa Casa de Misericórdia tinha além das razões de amparo a alma e aos desvalidos de bens, outros interesses inerentes, ou seja, interesses políticos e econômicos, os quais estavam ligados aos cuidados dos presos, órfãos, viúvas e doentes, sendo a elas dada a responsabilidade de tutelar os hospitais como estratégia de adquirir fundos para garantir suas ações caritativas que permitia que a instituição comprimisse seus compromissos. Portanto, podemos afirmar que a criação da Santa Casa de Misericórdia tinha seu surgimento ideologicamente ligado a formação e fortalecimento do Estado Nacional Português.

## O ESTATUTO DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE FORTALEZA

Coma rápida expansão em Portugal consequência do fortalecimento do Império Português, as Misericórdias foram expandindo-se para fora dos limites de Portugal, espalhando-se por todas as colônias portuguesas. A medida que as colônias geravam rentabilidade de bens e numerários para a Coroa, as mesmas iam sendo ampliadas nas porções ocupados por Portugal, especialmente as que detinham uma economia forte. Assim, A.J. R RUSSEL WOOD, infere que as Misericórdias eram levadas a colônias com o objetivo de civilizar os colonizados, impondo aos indivíduos os costumes e cultura de Portugal. Dessa maneira, era comum que mantivessem os compromisso e privilégios que eram adotados pela Matriz Portuguesa, mesmo realizando pequenas modificações para adequarem-se aos costumes e hábitos das colônias.

Uma das diferenças mais marcantes no que se refere a instalação das Misericórdias no Brasil, está ligada a fundação das cidades, as quais emergiam em locais a priori, onde o comercio e a economia eram mais rentáveis, dai, que podemos afirmar que a instituição era utilizada pela Coroa, como instrumento ideológico e de manutenção do poder da metrópole sobre a colônia. É interessante destacar que a maior parte das Misericórdias fundadas no Brasil, ocorreu no período colonial, tendo poucas sendo erigidas durante o período Imperial. Ainda sobre o caráter ideológico e disciplinador da Santa Casa de Misericórdia no Brasil, destacamos que,

> (...) garantiam uma continuidade que os governadores, os bispos e os magistrados transitórios não podiam assegurar. Seus membros provinham de estratos sociais idênticos ou semelhantes e constituíam, até certo ponto, elites coloniais.(BOXER, 2002, P.75)

Partindo dessa perspectiva, concluímos que a instalação das Misericórdias nas colônias, era ao mesmo tempo em que uma forma de controlar a instituição como disciplinar, civilizar os colonos segundo os interesses da Coroa Portuguesa, devido a isso, os estatutos das Misericórdias coloniais eram enviados a Coroa, metrópole a fim de serem aprovados. Assim, com a instalação do poder real português no Brasil colonial, inicia-se também o processo de religiosidade e difunde-se a ideia de céu e inferno entre os colonos, os quais seguiam as deliberações da Coroa e da Igreja em busca da redenção de seus pecados.

Enfim, após sua expansão pelas principais cidades brasileiras que apresentavam uma economia forte ao mesmo tempo em que detinha um grande contigente de pessoas, a Misericórdia chega a cidade de Fortaleza, em fins do Império (1861). A fundação da instituição em tal período já chama a atenção, afinal 90% das misericórdias foram instituídas ainda no período colonial. A resposta para essa questão tem múltiplas justificativas, no entanto optamos por duas, as quais em outros estudos pretenderam discutir. A Primeira dela faz referencia a questão da economia crescente por qual passava o Ceará e a segunda a ausência de uma equipe de profissionais que pudessem cuidar das doenças que acometiam os cearenses, o que fez com fosse instalada no Ceará a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em 1861.

Quanto aos estatutos adotados pela instituição, podemos afirmar que, os mesmos seguiram as orientações dos antigos estatutos oriundos por Lisboa, ao mesmo tempo em que o Provedor da Irmandade foi escolhido pela mesa, sendo o eleito, o Presidente da Província, pois dessa maneira, a irmandade garantia uma quantia para custear as despesas das atividades caritativas aqui desenvolvidas. Assim, chamamos a atençãp para o fato das atividades que antes eram responsabilidade da Misericórdia, ao chegarem ao Ceará terem sido reduzidas, ou seja a Misericórdia cabia, por cuidar dos mortos, rezar missas pelos defuntos, cuidar dos doentes e loucos. As obras de solidariedade ao próximo continuaram sendo o espaço de atuação da Misericórdia, ocorrendo um destaque para os setores de assistência e hospitalização, as quais eram pautadas pelas obras espirituais e obras corporais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Santa Casa da Misericórdia, antes de uma instituição de cuidados com os menos favorecidos, é por nós conhecida pelo cuidado e pelo zelo com os indivíduos, especialmente os

desvalidos, a quem oferece a doutrina espiritual e o cuidado do corpo. Sabendo que a mesma ao chegar ao Brasil não detinha conhecimentos avançados sobre a medicina, a instituição considerava ainda que o corpo doente era reflexo de uma alma doente e por isso dever-se-ia tratar a alma para assim o corpo sarar.

Salientamos que os cuidados com o corpo e a saúde oferecidos pela misericórdia, foi em grande número a única forma de medicina disponível no mundo colonial, afinal os atendimentos aos doentes não eram responsabilidade das autoridades locais, menos ainda do colonizador, dessa forma era a Igreja que assumia esse papel, fosse através das irmandades ou das ordens religiosas. Enfim, podemos afirmar que a Misericórdia não detinha apenas o cuidado da alma dos indivíduos, pois cuidavam do corpo e também de disciplinar os indivíduos dentro dos moldes da coroa portuguesa!

**REFERENCIAS**

ABREU, Laurinda. O papel das Misericórdias dosa “lugares de além- mar” na formação do Império Português. **História e, Ciências e saúde**, set/dez. 2001, vol.. Nº3, p. 591-611.

ALGRANTI, Leila Mesan. Famílias e vida doméstica. In; SOUZA, Laura de Mello e (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Vol.1)

LEAL, Vinicius Barros. **História da Medicina no Ceará**. Fortaleza, secretaria da cultura, desporto e promoção social, 1979.

LOPES, Maria Antonia,Guia de Estudos e Investigação: Protecção social em Portugal na Idade Moderna.Impensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 20010.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1599-1884**: contribuição ao estudo da Assistência social no Brasil, p. 32.

RUSSEL-WOOD, A. JR. -- **Fidalgos e filantropos**: a sana casa da Misericórdia da Bahia, 1500-1775. Brasília: Editora da Universidade- de Brasileia, 1981.

SÁ, Isabel dos Guimarães. **História Breve das Misericórdias Portuguesas**: 1498-2000. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

VASCONCELOS, Argos. **Santa Casa de Fortaleza**: 1861-1992. Fortaleza, Gráfica Batista, 1994.

# TRABALHOS COMPLETOS DO GT 9

## Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# NOVAS PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carmen Lúcia Tomás Bezerra[425]

**RESUMO**

A busca em contribuir para o diálogo de concepções, o estabelecimento de vínculos e a partilha de experiências sobre o atendimento a educandos especiais origina o presente artigo que visa o alcance da complexidade dos itens que compõem a Educação, principalmente, a Educação Especial. As considerações apresentadas neste documento são resultado de uma pesquisa bibliográfica projetando o descortinar do horizonte do conhecimento em que nos lançamos para continuidade de um percurso investigativo. Em resultado é possível admitir que a escola redesenha-se em sua organização, proposta curricular, atuação docente e métodos. O professor aprendente entende que a educação é uma construção coletiva em que todos aprendem e avançam juntos, consequentemente, condicionada à formação continuada.

**Palavras – Chave:** Educação Especial, Formação Docente, Profissional da Educação.

1. Introdução

Considerando a reflexão em torno da escola e seu projeto educativo reitera-se a compreensão de que nunca antes se viveu uma época histórica tão complexa em que se torna impossível definir como será o futuro. Desfazem-se as certezas do passado. Tudo o que acontece afeta todo o mundo e todas as gentes. Mudança interglobal que não depende de conceitos ou ações particulares, mas da interação de vários fatores que em conjunto provocam transformações universais que superam as questões locais.

A transformação porque passa a humanidade permite, inclusive, a discussão em torno de temas considerados verdades absolutas que passam a perder seu caráter petrificado representado por dogmas. Nesse contexto, a sociedade se desloca do seu eixo não encontrando mais justificativas nas explicações do passado para as indagações que perpassam as atividades e, consequentemente, as relações humanas. Ocorre a substituição da época dos modelos instituídos, dos tabus pela vivência da aceitação do que antes era condenado pela ética tradicional.

[425] Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Pós-Graduada em Gestão da Avaliação e Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-Graduada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Professora de História na E.E.E.P. Professor Moreira de Sousa. Professora da Sala de Leitura na E.T.I. Dr. Leão Sampaio. Coordenadora Pedagógica do Colégio Nossa Senhora de Fátima em Barbalha-CE. E-mail: <profacarmenlucia@gmail.com>.

Essa nova configuração social, entre outros fatores, se dá em razão da coexistência de gerações num entrelaçamento de ideias e também no desafio entre concepções que termina por causar a falência das instituições anteriores. Antes de tudo é importante entender que a heterogeneidade de pensamento, de arranjos familiares, de opção sexual, etc., sempre esteve presente na sociedade, porém agora ela é obrigatoriamente percebida e necessariamente deve ser aceita.

Nesse cenário, a escola sai da função de sistematização do conhecimento e busca compreender a que finalidade passará a servir na sociedade atual marcada pela efervescência de mudanças. Em Gilberto Teixeira, (2013, s/p)**,** destaca-seuma nova concepção de educação assim marcada:

> [...] uma educação que prepare o indivíduo para enfrentar um mundo em constante mudança**,** capaz de desempenhar as novas funções que a sociedade moderna está a requerer, capaz de interagir no campo profissional e social, dialogando com as diferentes gerações, entendendo sua linguagem; uma educação que seja auto-educação assumida pelo indivíduo que saberá utilizar os meios postos à sua disposição para um aperfeiçoamento contínuo e aproveitar o lazer para enriquecer-se culturalmente; uma educação quecontribua para o desenvolvimento dos povos tornando o homem mais feliz, porque mais realizado.

Essa constatação desestabiliza os espaços escolares em suas funções bem como as pessoas e suas atribuições. Convém compreender que neste século movido e motivado por grandes desafios, em especial sobre a finalidade da educação. Morin, citado por Bazarra, Casanova e Ugarte (2008, p.40)em*Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança*, instiga a reflexão de que: “Os grandes desafios do ensino contemporâneo estão em dar origem a mentes bem ordenadas mais que bem cheias, ensinar a riqueza e a fragilidade da condição humana, enfrentar a incerteza. Numa palavra: formar o cidadão do novo milênio”.

Nesse sentido, a qualidade de uma escola e, consequentemente, de uma sociedade, somente se dá através do trabalho de qualidade de professores enquanto projeto exigente que determina seu reconhecimento e da equipe que o integra por meio da ação de profissionais do conhecimento e das emoções presentes nessa prática. É equivocado, então, admitir que a qualidade do ensino esteja condicionada à criação contínua de novas estruturas, de novas leis, ao entendimento que os bons resultados se dão, exclusivamente, na sala de aula.

Assim, na perspectiva de uma formação continuada, confirma-se a necessidade em contribuir para o debate de concepções, o estabelecimento de vínculos e a necessidade do hábito da leitura para a inferência segura na partilha de experiências sobre o atendimento a educandos especiais. Essa proposta fundamenta-se na ideia de que a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos vem determinando uma "corrida para atualização", exigida pela intenção em estar no

compasso com o progresso. É assim que a escola vai se redesenhando em sua organização, proposta curricular, atuação docente e métodos.

Nesta perspectiva, o professor aprendente entende que a educação é uma construção coletiva a partir da qual todos aprendem e avançam juntos. Admitindo-se a grandeza das possibilidades evidenciadas pela inclusão de novas perspectivas, inclusive, das tecnologias da informação no projeto educativo, se reconhece um mundo em movimento pela ação de sujeitos conscientes e mediadores do rumo e capacidade de desenvolvimento que podem permitir avançar para além de pontos locais se entrelaçando em conhecimento no universo virtualizado da era digital.

Isto posto, o presente artigo visa contribuir para a reflexão em torno da Educação Especial levando em conta que as considerações apresentadas neste documento são resultado do descortinar do horizonte do conhecimento em que nos lançamos na expectativa de continuidade de um percurso investigativo buscando estabelecer a afetividade como paradigma da atuação do profissional da educação visando alcançar a complexidade dos itens que compõem a Educação, principalmente, a Educação Especial. Enfim, ao se fazer espaço de qualidade educativa, a escola deve ir além dos decretos, programações, competências e trâmites legais para recuperar e destacar o valor e a paixão pela própria finalidade. Isso exige mudança de mentalidade e tomada de decisão dos que a formam com base na reflexão dialógica e dialética, no entusiasmo, curiosidade e criatividade do professor que ao ser feliz naquilo que decidiu ser se reconhece em sua natureza humana e é reconhecido pela forma como concebe e se relaciona com o mundo.

## 2. Breve Trajetória da Educação Especial

Para contribuir com a reflexão proposta é fundamental considerar um breve passeio pela história da Educação Especial.

A cultura primitiva das sociedades tribais se destaca pela sobrevivência baseada na caça e na pesca e pelo nomadismo. Além disso, esse povo se defrontava cotidianamente com animais selvagens e intempéries que fragilizavam ainda mais o acolhimento das pessoas que não se integravam à organização estabelecida, posto que por não apresentarem condições de autonomia de sobrevivência, as pessoas diferentes eram dependentes do restante da tribo e, por isso, abandonadas em ambientes hostis e expostas a todo tipo de perigo, inclusive a morte. Porém, a escassez de registros evidenciando a existência de pessoas com deficiência neste período, não invalida hipóteses de tal ocorrência.

Em Esparta e Atenas pessoas com deficiência viviam em condições sub-humanas tendo em vista que contrariavam o status de beleza que serviam de orientação à organização sociocultural dessa época. De forma mais contundente, em Esparta essas pessoas eram lançadas abismo abaixo e em Atenas abandonadas em praças públicas ou segregadas na zona rural distante do convivo com a sociedade dos "normais". Uma visível demonstração de um parâmetro de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista.

Essas características histórico-sociais da Idade Antiga referenda o contexto educacional disponibilizado pela sociedade atual aos deficientes e, por isso, se apresentem frágeis para corresponder à expectativa da sociedade a que pertencem.

Igualmente na Idade Média, os europeus tratavam as pessoas com deficiência. Com a difusão do Cristianismo deu-se a inserção "espiritual" dessas pessoas. Logo, segregá-las passou a significar a negação dos desígnios de Deus, uma vez que segundo os ensinamentos de Cristo todos são filhos de Deus, embora a igualdade moral ou teológica não concedia a igualdade civil e de direitos.

A acolhida do deficiente tinha mérito de caridade praticada pelos conventos e igrejas. Todavia, o acolhimento da Igreja aos deficientes não era pleno. Assinala-se que na época de Martinho Lutero defendia-se que os deficientes mentais eram seres diabólicos que deviam ser castigados para serem purificados. E quando a deficiência não era acentuada, a própria família cuidava para proteger o deficiente do abandono ou de servir como palhaços em circos.

Em Rodrigues (2008, p. 09) encontramos registro de que: "No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência". Só no século XIV, na Inglaterra, é que surge a primeira legislação sobre os cuidados com os deficientes mentais. Esse aparato legal permite a distinção entre deficiente mental, "loucura natural", idiotia permanente, e doente mental, "lunático" que era acometido de alterações psiquiátricas periódicas. Além dessa distinção, a lei determinou sobre os bens dessas pessoas. No primeiro caso ao mesmo passo em que cabia ao rei cuidar (do deficiente) lhe era dado o direito sobre a herança deste. Já no caso do doente mental, alei garantia-lhe o direito sobre seus possíveis bens.

Na Idade Moderna, no século XVI, a partir das ideias de Paracelso, médico, e Cardano, filósofo, houve um considerável avanço no estudo sobre os deficientes. Paracelso considerava a deficiência mental uma questão médica necessária de tratamento e assistência no que Cardano

concordava e ampliava a discussão apresentando como outra necessidade pensar a educação dessas pessoas. Este século ainda foi marcado por novas leis definidoras da loucura e da idiotia enquanto enfermidades ou resultado das intempéries visando o disciplinamento da administração de bens e heranças das pessoas deficientes.

Para Rodrigues (2008, p. 10), embora Thomas Willis, em Londres, tenha defendido em sua obra "CerebriAnatome" a sistematização da deficiência mental mediante a argumentação científica de um produto de estrutura e evento neurais, sua contribuição não provocou a mudança imediata da visão social sobre as pessoas com deficiência. Ainda prevaleceram por muito tempo as atitudes religiosas.

Foi no século XVII que ocorrera a revolução das doutrinas em vigor a respeito da mente humana e suas funções. John Locke apresenta o recém-nascido e o idiota como seres carentes de experiências, que eram como "tabula rasa". Essa lacuna deveria ser suprida pela educação. Nesse sentido, exerceu forte influência sobre Condilac que formulou psicologicamente a teoria de seu mestre e, consequentemente, assinalando os possíveis atrasos no desenvolvimento.

Mais tarde, no século XVIII, Foderé ao escrever o "Tratado do bócio e do cretinismo" questiona a hereditariedade da deficiência e o fatalismo genético do cretinismo. Para o mesmo, no segundo caso, acontece a degradação intelectual maior ou menor considerando o agravamento da doença. Associando distintos graus de retardo a diferentes níveis de hereditariedade justificava a segregação e a esterilização dos adultos acometidos pelo bócio. O século XIX, por sua vez, se destaca pelo trabalho de intelectuais como Itard que entendia a idiotiacomo insuficiência cultural e que apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800).

Contrariamente às ideias de Itard, influenciado pelo pensamento de Foderé, Pinel dizia que a idiotia era uma deficiência biológica. Essa discordância assinala uma circunstância que permanece até os dias atuais: a avaliação dos especialistas que pode ser dificultada pela presença de fatores biológicos e ambientais em um diagnóstico fragilizando a necessária fidedignidade à determinação da origem da deficiência mental. Nessa época o tratamento médico da deficiência mental era dirigido pelo dogma médicodo fatalismo e irrecuperabilidade da deficiência.

A discussão alargou-se com os estudos de Esquirol que sugeriu a idiotia como produto de carências infantis ou condições pré e peri-natais problemáticas, logo um estado e não uma doença, tendo como critério de avaliação o desempenho educacional no que legitima o ingresso do pedagogo na questão. EdouardSéguin sistematizou uma metodologia da Educação Especial. Teceu

severa crítica à classe médica por não observar, tratar ou analisar a idiotia, embora tenha se demorado muito falando sobre tal.

Esses estudos influenciaram o surgimento de escolas para crianças com deficiência mental destacando-se a escola de Abendberg, fundada por Guggenbuhl em 1840, com a finalidade de recuperar os cretinos e idiotas tendo em vista sua autonomia e independência a partir da ideia de educação para as crianças com deficiência mental.Nesse contexto,Rodrigues (2008, p. 14) destaca:

> [...] Johann Heinrich Pestallozzi, grande adepto da educação pública, defendendo que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive – novidade para a época – daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Para Pestallozzi, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais.

Um projeto totalmente progressista. Froebel, seu discípulo, amplia o estudo criando um sistema de Educação Especial baseado no aspecto lúdico e concreto se utilizando de materiais e jogos específicos. Para Froebel toda criança tem sua individualidade, sendo mais executiva do que receptiva. Defendendo a educação formal antes de seis anos. Nessa mesma linha de pensamento, o século XX foi marcado pelo surgimento das escolas montessorianas. O desenvolvimento da aprendizagem através de material didático concreto. Porém, essa iniciativa pedagógica voltada para a educação das crianças especiais não obteve o status científico, privilégio da ciência médica, portanto, de certa forma foi marginalizada.

Neste mesmo período foi garantido pela organização sócio-cutural tratamento diferenciado a tal questão como confinamento em instituições visando assegurar a ordem social e o equilíbrio familiar. Infelizmente havia muitos casos de abandono ou internação em hospício. Não obstante ao avanço na área médica, na psicologia, a deficiência muitas vezes ainda é associada ao tabu do castigo do céu ou fatalismo clínico.

A Educação Especial no Brasil até o final do século foi assinalada por costumes e informações europeias. Mas, desde o século XVIII, em Salvador, ocorrera a institucionalização das crianças especiais que viviam sob os cuidados da Igreja. Até por volta de 1930, a educação dos deficientes teve forte influência da Medicina sob o viés higienistas visto que a deficiência era considerada problema de saúde pública. Mais tarde, nos grandes centros, a Psicologia e a Pedagogia substituíram a Medicina. Com a estruturação da República e a instauração do processo de popularização da escola primária associados ao surgimento da “escola nova”, que defendia a valorização do poder da educação para a transformação social, cresceu muito a iniciativa das

pesquisas científica, a preocupação na redução das desigualdades sociais e o perspectiva em estimular a liberdade individual da criança. Surgiram as classes especiais nas escolas públicas.

Não obstante o avanço provocado pelo movimento escolanovistas sobre o atendimento especializado aos deficientes aconteceu uma nítida exclusão entre os "ditos normais e os anormais". Além disso, em meados de 1960 o movimento sobre educação popular anuncia a possibilidade de matrícula às classes populares. Então, ingresso às classes especiais sem reestruturação do ensino produziu uma equação que teve por resultado um alto índice de evasão e reprovação. A segregação através da escola macula o processo de desenvolvimento. Nos últimos tempos, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reiterou os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Por fim, a Declaração de Salamanca, um documento assinado por vários países proclamando as escolas regulares como inclusivas e espaço mais propício ao combate à discriminação, portanto determinando o acesso à escola a todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. No Brasil este acordo foi legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Essa deliberação é concretamente repassada às escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

## 3. Educação Inclusiva - Novas Perspectivas em Educação Especial

A Educação Brasileira está intimamente ligada ao tempo presente e seus marcos, pois, consegue transitar entre todos os movimentos, teorias, práticas e concepções, além de estabelecer um diálogo com outras ciências no sentido de ampliar a análise das temáticas a que se propõe.

Nesse propósito, porém, comprova-se o pensamento enfatizado por Cury (2007, p. 146) de que ao invés de precisar de ajustes, a educação moderna necessita de uma "verdadeira revolução" para que possa consolidar a ideia de que ao formar jovens felizes e inteligentes é possível atingir uma educação de qualidade realmente pautada na inteligência e emoção. Anunciando alternativas para contribuir na expansão dos horizontes da inteligência e da qualidade devida, o autor esclarece ainda que: "a educação moderna está em crise porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto" (*id. ibid.*). A partir de uma prática de ensino humanescente é necessário ultrapassar o conteúdo

programático para desenvolver a consciência crítica, a prudência, a fidelidade, a honestidade, o questionamento e a responsabilidade social. Para Cury (2007, p. 74):

> Bons professores usam a memória como armazém de informações, professores fascinantes usam a memória como suporte da criatividade. Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações.

Daí, entender que cabe ao professor estimular em seus alunos, o desenvolvimento da inteligência que possibilita a ousadia em questionar, debater e romper paradigmas. Para tanto, só consegue realizar essa extraordinária ação, aqueles professores que demonstram vontade de aprender e melhorar profissionalmente. Que acreditam em um projeto comunitário de solidariedade e de esperança dos sonhos coletivos da equipe docente de uma escola liderada e gerida por educadores que tenham como função essencial o apoio, a estimulação e a motivação dos docentes como mola propulsora do processo de ensino e de aprendizagem.

Na escola, a exemplo de outras instituições, as mudanças acontecem nas pessoas e a partir destas são reestruturados os interesses institucionais. Essa transformação prescinde do amadurecimento de ideias e ações como produto de uma fundamentação teórica que ao permitir o reconhecimento e a formulação de conceitos em torno de múltiplas questões e perspectivas torna o profissional da educação consciente de seu papel nesse processo.

Assim, o profissional da Educação é antes de tudo o coordenador de um grupo que tendo em seu plano de ação, metas voltadas para inserção do seu aluno no mundo contemporâneo, precisa estar consciente de sua responsabilidade em permitir aos mesmos a utilização positiva de todos os recursos possíveis, inclusive, tecnológicos, uma forma de não contrariar, a partir desse uso, os valores da dignidade humana.

Isso inclui uma reflexão em torno da Educação Especial amadurecida e capaz de levar à tona problemáticas como racismo, preconceito e discriminação. Um elenco de comportamentos que assinalam a enorme fragilidade do ser humano em termos de mentalidade não obstante a evolução da qual participa em toda a história da humanidade.Nesse sentido, o profissional da educação é responsável por lutar contra a segregação, de qualquer tipo. Esta atitude passa pela necessidade em não tornar-se flagelo de si mesmo. A comiseração torna turva a nossa capacidade de enxergar possibilidades ao ponto de não avançarmos ou não fazermos avançar, petrificando-nos em paradigmas que gritam a diferença sem reconhecê-la em sua rica originalidade, mas quando encarada naturalmente exprime ao outro o respeito.

Assim, adverte Rodrigues (2008, p. 21-22)

> "A educaçãoinclusivaé um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. (...) É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (...) O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta."

Ninguém melhor do que o profissional da educação para compreender que visões distintas sobre temáticas complexas sempre vão existir em todos os espaços e entre as pessoas. Afirmar não ser racista ou preconceituoso requer o testemunho espontâneo e não o cumprimento obrigatório das leis ou o atendimento à pressão de um grupo. O fundamental é o desenvolvimento da humanização em todas as relações. A sociedade em constante processo de aprendizagem necessita da experiência em detrimento da arrogância em fazer valer os direitos legais.

Tudo isso leva-nos a destacar o pensamento de *Clara Castilho – Psicóloga e Vice-Presidente do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia em Portugal (2015, p. 1-2), sobre João dos Santos* (1982)*, psicanalista e* psiquiatra da infância, ao se debruçar sobre o desenvolvimento infantil:

> [...] ajudou na organização do apoio às famílias das crianças 'deficientes', impulsionando a criação de instituições para lhes dar uma resposta satisfatória, a nível dos vários déficits (visuais, auditivos, motores e cognitivos). [...] Manteve sempre como ideia predominante a necessidade de fazer coisas que ajudassem a proteger a criança, para que ela pudesse crescer saudavelmente, focando-se na ideia de que, no âmago de todos nós, permanece a criança que fomos e que deve permanecer viva, sonhadora e aberta à relação. Na sua ação formativa podemos ver que ligava o conhecimento à ação, ensinava que se aprendia fazendo, experimentando, analisando.

Ou seja, para João dos Santos somente na ação é que a educação se realiza. De forma análoga ao seu pensamento, atualmente diante da complexidade em que se encontra a sociedade, também é um grande desafio para a família a educação infantil, daí porque se faz necessário acolher a educação como responsabilidade social e política.

Em Magalhães (2014, p. 8) fica claro o caráter desafiador da vida e obra de João dos Santos, para chamar atenção à educação em termos de situação mais contundente que a sociedade contemporânea precisa resolver urgentemente:

> João dos Santos construiu e cultivou, de forma ímpar, a escrita da educação como campo interdisciplinar; soube fazer da educação um problema, senão mesmo o principal problema da sociedade actual. A leitura da sua obra desafia cientistas, pedagogos, políticos, mas é também uma recriação e um manancial de saberes, dizeres e saberes-fazer educativos, que interessam a um vastíssimo público.

De forma institucional a família, a escola e a sociedade se completam numa conexão capaz de imprimir sentido à vida através da educação. Nesse cenário, a criança encontra, pedagogicamente

falando, o amor como um ato educativo, expresso no ato de ensinar e de cuidar imbricados na manifestação da inclusão como determinante do fazer pedagógico.

Em um movimento de conexão entre educação e sociedade norteadas pelo eixo da responsabilidade social e política é fundamental a atuação competente do educador que necessita ser ancorada em uma formação continuada capaz de responder com positividade aos problemas contemporâneos, principalmente o ato de educar enquanto reflexo do cuidar, partindo do pressuposto da autenticidade que prescinde da observação de si mesmo, como primeira condição de ensinar e de pensar a aprendizagem.

Como destaca Branco (2000, p. 115), ao apresentar o pensamento de João dos Santos de que o cuidar terapêutico da criança prescinde da avaliação de como se dá "o contacto humano a que a criança se presta e compreender o que nas suas histórias ou nas suas fantasias ela entende da vida e do mundo".

Porfim,responderàindagação:"Quemcabeno seu todos"? É, pois, um processo complexo e depende das circunstâncias vivenciadas na experiência humana que incluem a afetividade ao mesmo tempo da angústia, a negação assim como a verdade, entre outros valores e concepções.Poderásim,serpossívelna medida em que se desfrute da subjetividade consciente como expressão maior da originalidade que nos forma.

Finalmente, não é interesse desta proposta apresentar estratégias de atendimento a pessoas deficientes, mas chamar atenção para a necessidade da afetividade nessa relação subjetiva que inclui o ser, amar, sentir, pensar, sonhar, fantasiar, se compreender num contexto cultural. Entende-se, então, que a perspectiva cognitiva está intimamente relacionada a outras dimensões expressas numa efervescência de valores e conceitos. Ou seja, reconhece-se que a convivência humana é uma via de mão dupla em que se observam conflitos e estímulos positivos e negativos.

## 4. Conclusão

A escola, a profissão docente e a formação continuada, constituem um conjunto ativo e dinamizado pelo planejamento, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento de estratégias para que se alcance, realmente, a meta de educar. Em especial, a formação continuada é responsabilidade dos reconheçam-na como forma para se aproximar com propriedade do conhecimento, visto que cada um precisa ser um "ser ativo" e criador capaz de produzir transformações significativas em si mesmo e na sociedade a que pertence. Compreende-se, assim,

que todo o conhecimento elaborado pelo estudo e vivência, promove o aperfeiçoamento intelectual e social.

Nesta perspectiva, a intenção destaproposta é provocar o diálogo envolvendo a importância da atuação consciente do profissional da educação assinalando a afetividade como paradigma de atendimento a pessoas especiais. Só assim qualquer preconceito, angústia ou medo que possa impedir a extraordinária vivência assinalada pela singularidade da diferença será entendido pela sociedade como forma de atraso, portanto, configurando um povo fragilizado em ética e cidadania.

Enquanto resultado espera-se uma tomada de consciência visivelmente assinalada no processo educativo em que a escola, além de ser um espaço de desenvolvimento cognitivo, seja, principalmente, um lugar de desenvolvimento de seres humanos felizes e capazes de enfrentar o mundo e suas complexidades.

## 5. Referências Bibliográficas

BRANCO, M. E. C. **Vida, pensamento e obra de João dos Santos**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CASTILHO, C. **A mãe e a escola como promotores de inclusão social das crianças com necessidades especiais na abordagem de João dos Santos**.2015.Disponível em: <https://joaodossantos.net/noticias/>. Acesso em: 08 out. 2015.

CURY, A.**Pais brilhantes, professores fascinantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

**ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE– ECA**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

MAGALHÃES, J. **Do cuidar, educando**: revisitando João dos Santos. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://joaodossantos.net/ contributos/do-cuidar-educando-revisitando-joao-dos-santos/>. Acesso em: 08 out. 2015.

MORIN, Edgar in BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerónimo Garcia.**Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SANTOS, J. **A caminho de uma utopia...**: um instituto da criança. Lisboa: Ed. Livros Horizonte. [ACU], 1982.

TEIXEIRA, Gilberto. **A Educação Face os Desafios do Mundo Contemporâneo** em Educação na Sociedade de Informação publicada no site Ser Professor Universitário acesso em 27.01. 2013 as 15h30.

# ESTUDO HISTÓRICO-COMPARADO DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EM CURSO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI

Cícero Marcelo Bezerra dos Santos[426]

**RESUMO**

O artigo detalha o estudo sobre a análise da constituição do direito à educação das pessoas com deficiência, analisando a inclusão na educação superior da Região Metropolitana do Cariri cearense. Será do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa, a ser desenvolvido em três Instituições de Ensino Superior (IES) da Região. Pretende-se realizar entrevistas com três grupos, sendo que o primeiro por alunos com deficiência matriculados em cursos presenciais de graduação das IES, lócus do estudo; o segundo grupo será constituído por familiares dos alunos; e o terceiro, será formado por professores que estão ministrando aulas para os referidos alunos. Aplicando um roteiro de entrevista com cada público e realizada a observação em campo para confirmar os entrevistados. Os dados serão categorizados seguindo a técnica de análise de conteúdo.

**Palavras chave:** Educação; Direito; Inclusão.

O presente trabalho é o detalhamento de proposta de estudo,o qual se inserenas pesquisas de História da Educação Comparada econsiderando os potenciais das ciências interdisciplinares, diversas pesquisas podem ser desenvolvidas ao enfrentara temáticaem comento, sobretudona sociedade contemporânea, a qual anseia por justiça e igualdade.

Trata-se de um estudo que tem por finalidade discutir o processo de constituição do direito à educação das pessoas com deficiência, a partir da análise dos processos de inclusão em cursos superiores na Região Metropolitana do Cariri cearense.

Deve-se considerar que os impactos desses processos não permeiam apenas na perspectiva institucional, mas também seus desdobramentos no âmbito familiar, na medida em que as subjetividades individuais que constituem na experiência do cotidiano, a partir dos espaços de inserção do indivíduo e nas relações que se propagam no espaço da família inicialmente. E sendo esta unidade social, a família, a mola propulsora para as relações estranhas aos laços sanguíneos e afetivos.

[426]Cícero Marcelo Bezerra dos Santos é professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA), mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável. E-mail: marcelo.bezerra@ufca.edu.br

Ao relacionar Educação, Direito e Família abrimos possibilidades de um estudo interdisciplinar o qual busque compreender as retroalimentações desses espaços de constituição de subjetividades, ações, políticas e projetos, ou seja, a Educação, a Família e o Direito influenciam e são influenciados mutuamente.

É pressuposto do trabalho de pesquisa observar as políticas de inclusão à luz da legislação educacional e a sua aplicabilidade para os estudantes com deficiência, assim como os enfrentamentos por parte da família do estudante, além do cenário das Instituições de Ensino Superior (IES). Esta pesquisa pode contribuir cientificamente e socialmente para o aprofundamento do debate acerca da inclusão na sociedade atual.

A relevância desta proposta de estudo centra-se na possibilidade do encontro das pertinências sociais, políticas e científicas, visto que estudos dessa natureza vêm ampliar o debate da inclusão e participação das minorias, no caso, as pessoas com deficiência. No que concerne à política, poderá viabilizar um olhar mais atento às políticas públicas ultrapassando os limites das questões técnicas. E no que tange a importância científica, este trabalho será somado a outros publicados e poderá promover resultados inéditos que poderão subsidiar ações educacionais direcionadas a este público.

**DA NECESSIDADE DE SE ESTUDAR O TEMA**

Ao iniciar a contextualização da temática, importa relembrar que por muito tempo, os deficientes foram excluídos da sociedade por conta da incompreensão de suas limitações. Houve períodos em que o misticismo imperava e comprometia a socialização, restando apenas à segregação para cuidados, proteção e medicalização(LUSTOSA, 2013).

Não é difícil perceber que historicamente o homem teve dificuldade em conviver com o que lhe é estranho, esquisito. Vale lembrar, de forma pedagógica, o romance francês de Victor Hugo, Notre Dame de Paris, onde o ser desforme (O Corcunda) é abandonado na igreja. Parece pueril ou ingênuo trazer a academia um retrato de um romance, narrado em Paris, mas serve para perceber a sociedade egoísta e não preocupada na inclusão do deficiente.

Entre números tratamentos errados, destacou-se uma relevante iniciativa que tinha como proposta mudanças em relação a tais tratamentos. Na França, em 1800, foi implantado o primeiro Programa sistemático de educação especial, considerado como o “Pai da Educação Especial”.

Na atualidade, internacionalmente, há diversos acordos que tratam da inclusão das pessoas com deficiência, Educação para todos e não discriminação. Nas duas últimas décadas do século passado, as discussões acerca do binômio inclusão/exclusão ganharam relevância especialmente

com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990. Em 1994, a Declaração de Salamanca norteou os princípios para a escola e educação inclusiva. Este documento teve o amparo de outros anteriores, tais como: a Declaração do Direito do Homem (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Normas das Nações Unidassobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências (1993) (SANCHES; TEODORO, 2006).

Ao observar os debates em perspectiva internacional acerca do lugar da pessoa com deficiência percebe-se ainda que o desenrolar da discussão no Brasil está em consonância com o desenvolvimento das Ciências, principalmente, da Psicologia e da Medicina (LUSTOSA, 2013). Apenas no século XX pode-se observar um movimento em defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência, não apenas no Brasil, mas inclusive no âmbito das nações ditas "desenvolvidas".

O Brasil, do ponto de vista legislativo, teve avanços e recuos, no que pertine ao tratamento da Educação para o deficiente, visto que a Lei 5.692 de 1971alterou a Lei de Base e Diretrizes da Educação (a Lei 4.024/61), esta previa a integração do aluno deficiente, no ensino geral, mas havia o termo: "na medida do possível". Ocorre que a norma alteradora, dez anos após, faz descartar de vez a integração, visto que determinava o ensino especial, para os que possuem deficiência física ou mental.

O processo de redemocratização, as normas internacionais e o fortalecimento dos movimentos sociais, sobretudo os quais lutam pelas minorias, criaram um pano de fundo propício acerca da inclusão. Assim, inaugurando uma nova ordem, a Constituição Federal de 1988 aduz nos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No mesmo instrumento legal, define-se a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O aperfeiçoamento desta norma constitucional, associada a um impulso estatal ao Ensino universitário, nos últimos vinte anos,mormente na expansão de vagas, financiamentos de graduações e interiorização de *campis,* culminou em políticas públicas que em certa medida, tem como finalidade ampliar o acesso à educação institucionalizada. Para tanto, podemos citar as políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior, sejam estas fomentadas pela inciativa

privada, seja pelo poder público ao mesmo tempo diante de uma visível expansão cabe uma reflexão profunda acerca do cenário de acessos e as reais possibilidades de inclusão.

Recuando no tempo e historicamente situando o debate, até o século XVIII as ideias que permeavam o imaginário acerca da deficiência na sociedade pautava-se em misticismos, não havendo base científica para representação da realidade. Durante o século XIX, as ações empreendidas com fins de lidar com a questão da deficiência esteve circunscrita ao espaço médico. A pessoa com deficiência era considerada incapacitada e a internação em instituições de saúde, a clausura doméstica e a exclusão eram realidades naturalizadas.Apesar de o século XX ter sido cronologicamente um marco para a ampliação do debate sobre a questão, especialmente pelo protagonismo dos sujeitos com deficiência, a internação se prologou e conviveu com inciativas educacionais com finalidades de inclusão das pessoas (VALLEJO, 1998).

Ao debater Educação, é necessário considerar a contribuição do Direito enquanto instrumento de normatização de políticas públicas.Deve-se compreender os processos que dialogam com esse campo do saber e que interferem diretamente nas realidades educacionais.Essa é uma contribuição importante para a compreensão dos problemas em questão, assim sendo e considerando que os princípios básicos que sustentam a esta educação estão fundamentados em três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade.

Apresenta-se como relevante, lançar um olhar atento às políticas de inclusão empreendidas no âmbito da educação superior, uma vez que o acesso a todos os níveis de ensino tem relação direta com o fomento à igualdade de oportunidades e a participação social.

Por entender que a política de inclusão ganha aspectos peculiares com o advento da redemocratização e tem impulso neste século na medida em que se expande a oferta de vagas na educação superior, acreditamos que um estudo que localize as particularidades históricas desse movimento bem como seu viés sociológico, considerando esse recorte temporal, contribuirá para uma melhor análise das questões que envolvem o Brasil.

## A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE SENDO PESQUISADA DIANTE DA PROPOSTA

Na propositura da pesquisa pretende-se analisar o processo de constituição do direito à educação das pessoas com deficiência, a partir de uma análise dos processos de inclusão em curso no âmbito da educação superior na Região Metropolitana do Cariri cearense. E para tanto será necessário apresentar historicamente o processo de configuração dos direitos da pessoa com deficiência; Identificar as Diretrizes que conduzem a inclusão na Educação Superior, no Brasil,

considerando IES públicas e privadas, na Região do Cariri;Averiguar as formas como se dão a inclusão/exclusão, efetivamente, no cotidiano de discentes nas instituições escolhidas;Verificar a percepção dos familiares dos discentes em face à oferta de ações de inclusão, nas IES;Perceber o nível de integração das Diretrizes e Leis referentes à Educação Superior com os Estatutos, regulamentos e demais normas internas das instituições participantes.

O estudo em tela pode ser desenvolvido do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa, a qual descreve a complexidade de um determinado problema, analisa sua interação, compreende e classifica processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresenta contribuições no processo de mudança, cria ou forma opiniões de determinado grupo e permite a interpretação de particularidades dos comportamentos e atitudes individuais psicossociais (PRESTES,2004).

O estudo pretende ser desenvolvido em três IES da Região Metropolitana do Cariri cearense, sendo uma de ensino privado, uma de ensino público estadual e uma de ensino público federal. A escolha dessas IES será de forma intencional, por acreditar que o estudo requer uma análise de cenários diferentes e ao mesmo tempo, que deverão estar seguindo as mesmas orientações para atender as demandas das pessoas com deficiência.

Para atender aos objetivos, será realizada com três grupos de sujeitos, sendo que o primeiro será composto, por alunos com deficiência matriculados em cursos presenciais de graduação das IES lócus do estudo; o segundo grupo será constituído por familiares dos alunos que atuam em sua formação; e o terceiro, será formado pelos professores que estão ministrando aulas para os referidos alunos com deficiência e os gestores das IES que atuam diretamente com esses alunos.

Para consegui o pretendido será aplicado um roteiro de entrevista com cada público, que contemplará as questões dos objetivos propostos. Em seguida, será realizada a observação em campo para confirmar os achados dos entrevistados. Os dados coletados serão organizados e categorizados seguindo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Previamente a coleta de dados, o projeto de pesquisa será submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa, haverá solicitação formal às IES, mediante ofício, para autorização da pesquisa e os sujeitos irão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dando a anuência de sua participação. Esse trâmite será seguido com o intuito de atender as orientações de pesquisas com seres humanos citadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Itard (séc. XIX) é considerado um dos percursores da Educação especial pela sua ação junto de Víctor, a criança selvagem (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005). A

intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças. Acontece que hoje,não se compreende uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educarem, para as ensinarem a viver com os outros, para as juntarem depois (SANCHES; TEODORO, 2006).

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (SANCHES; TEODORO, 2006).

Estudos em educação são fundamentais na medida em que ressaltam conhecimentos e processos de conhecimento úteis ao esclarecimento individual e coletivo, tanto no que concerne às necessidades compreendidas como básicas, como alimentação, habitação, conservação da saúde entre outras, e também conhecimentos úteis à compreensão dos sentimentos de coesão e solidariedade entre os membros de uma comunidade, como é o caso da proposta aqui apresentada.

Nas últimas décadas, são fortes os estudos e debates em torno dos direitos sociais, sobretudo os educacionais das denominadas minorias, segundo Lustosa (2013). O modelo de Educação Especial foi erguido no tripé: assistencialismo, medicalização e Segregação, seguindo em paralelo à escolarização regular.

Segundo Nóvoa (1998), há estudos em educação que não abrem mão de relacioná-la ao processo de globalização e a apropriação da “cultura global” por parte das comunidades. Imaginar a globalização com exclusão seria vivenciar mundos opostos. Se a integração é mundial, não se pode existir uma exclusão local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas nascem da necessidade social, mas nem sempre os necessitados discutem sobre a efetividade, sobre os resultados e suas melhorias.Sendo assim, discutir o processo de constituição do direito à educação das pessoas com deficiência, a partir da análise dos processos de inclusão em cursos superiores na Região Metropolitana do Cariri cearense é importante.

A consolidação das informações poderão desenhar os impactos dos processos de direito, educação e inclusão. Até o presente momento, a pesquisa se demonstra inédita, visto que não há registro sobre a temática no lócus.

Pesquisar sobre educação, constituição de direitos e impactos aos envolvidos das temáticas pode ser fundamental para a reorganização e elaboração de estratégias de aprimoramento para que as políticas voltadas à inclusão desta minoria em estudo, a dim de que possam ser mais eficientes.

**REFERÊNCIAS**

BARDIN,L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

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

CAPUL,M.; LEMAY, M. (sous la direction de) (2003).**De l'éducation spécialisée**. Ramonville Saint-Agne (France): Editions érès.

GARDOU, Ch.; DEVELAY, M.. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva "dizem" às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 06, 31-45, 2005.

LUSTOSA, Francisca Geny. Circulação Mundial dos discursos éticos, legais e Pedagógicos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. In (2013) **História da Educação Comparada: Missões, Expedições e Intercâmbios**. Fortaleza, Edições UFC, 2003 (pp.229-250)

NÓVOA, Antonio S. Sampaio. **Modelos de Análise em Educação Comparada**. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

PRESTES, M. L. de M, **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico**: do Planejamento aos textos, da escola à Academia. Catanduva/SP: Editora RESPEL LTDA, 2004.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**. v. 8, p.p 63-83, 2006.

VALLEJO, R. P. **Una escuela para la integración: una alternativa al modelo tradicional. Cuadernos de Cooperación Educativa**, Morón-Sevilla, n. 8,1998.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# DEFICÊNCIA AUDITIVA:
## Possibilidades de Inclusão na Rede Estadual de Ensino

Eloana Gomes Silva [27]

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar sua definição classificação, metodologias especificas a serem utilizadas no ensino de surdo desde o início do ensino formal, com enfoque na possibilidade de trabalho interdisciplinar, sendo que boa parte desses programas são desenvolvidos pelo sistema escolar sob a capa de "atividades especificas de linguagem". Utilizou-se como metodologia estudos bibliográficos, colhendo vários pontos de vista de alguns autores, pesquisa de campo em uma escola estadual da cidade de Araripina-PE. Identificou-se diante dos resultados a necessidade do desenvolvimento de uma proposta de intervenção relacionada à realização de formações continuadas para professores para que resgatem novas metodologias de trabalho, e trabalhem com recursos mais práticos, dinâmicos e tecnológicos.

**Palavras chaves:** Deficiência Auditiva, Escola, Família, Formação Continuada.

**ABSTRACT:** This article aims analyze its definition classification, specific methodologies to be used in teaching deaf since the beginning of formal education, focusing on the possibility of interdisciplinary work, being that most of these programs are developed by the school system under the guise of "language-specific activities". Used as bibliographic studies methodology, collecting various views of some authors, field research in a State school in the city of São Gonçalo-PE. Identified before the results the need of developing a proposal for action related to the realization of continuous training for teachers so that rescue new methodologies of work, and work with more practical resources, dynamic and technology.

**Keywords**: Hearing, school, family, continuing education.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata sobre a deficiência auditiva, sua definição e classificação. Trata-se da diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o individuo cuja audição não é funcional na vida comum. Diante da necessidade de maiores reflexões sobre as formas mais apropriadas de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas surdas, é importante trazer para discussão uma visão mais critica sobre as principais correntes metodológicas utilizadas em sala de aula.

A possibilidade de trabalho interdisciplinar A educação dos portadores de deficiência auditiva desenvolveu-se em nosso país, a partir da criação do Instituto Imperial dos Surdos/INES.

[427] Mestranda em Educação, graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA. Graduada em Pedagogia pela FACITE. Especialista em Gestão na Educação com ênfase me Psicopedagogia pela Faculdade Leão Sampaio. (Email: eloanagomes2014@gmail.com/contato: (87) 9 9243-0237/9 9620-6177).

De acordo com Dorziat (1995), boa parte desses programas são desenvolvidos pelo sistema escolar sob a capa de "atividades especificas de linguagem" que confunde duas áreas de ação, a da saúde e a educação."

A Surdez e Bilingüismo, onde vem seguindo no meio educacional o bilingüismo da comunidade de surdos e especialistas da área como a ultima palavra em educação. As portas começaram a se abrir para essa nova perspectiva, mas, para muitas pessoas, como se fosse uma "tabua de salvação" e não uma opção realmente consciente.

E o papel da família que primeiramente vem a orientação dinâmica aos pais deverá ocorrer em conjunto com todos os profissionais envolvidos não somente no processo de diagnostico da surdez, como em todo decorrer do atendimento prestado ao portador de deficiência auditiva.

Com isso, este artigo apresenta como objetivo geral analisar e discutir sobre a deficiência auditiva e surdez, observando seus aspectos perante a sociedade. E aborda como objetivos específicos: Identificar deficiência auditiva e surdez, observando metodologias utilizadas no processo de formação do cidadão; Analisar a reação familiar diante da deficiência. Na sequencia, estão a metodologia e resultados de pesquisa realizada a alguns profissionais que atuam com alunos com este tipo de deficiência em escola da rede pública estadual de ensino. Finalizando com considerações finais sobre a pesquisa realizada e referencias bibliográfica.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### Deficiência Auditiva Definição e Classificação

Conforme Moura (1993), denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o individuo cuja á audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese.

Segundo Downs (1989), existem dois tipos de problemas auditivos. O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades "condutivas" (também denominadas de "transmissão"), normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo. Chama-se surdez neurossensorial.

A deficiência auditiva pode ser classificada, de acordo com Baliero (1985) como deficiência de transmissão, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (nesse caso, o prognóstico costuma ser excelente); mista, quando o problema se origina no ouvido médio e interno, e sensorioneural (neurosensorial) quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, esse tipo de surdez em geral é irreversível. A surdez condutiva faz perder o volume

sonoro: é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou até muito longe. A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons.

**Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez**

Para Pagano (2000), estudar a educação escolar para pessoas com surdez reporta não só as questões relacionadas aos seus limites e possibilidades, como também os preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda de audição e da forma como se estruturam as proposta educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme Skliar (1999), estudos realizados nas ultima década do século XX e inicio do século XXI, por diversos fatores e pesquisadores oferecem contribuições á educação de alunos com surdez na escola comum ressaltando a valorização das diferenças no convívio das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para entende-las, que não consideram a diversidade lingüística. Alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade.

Esta questão gera polêmica entre muitos estudiosos, profissionais entre as próprias pessoas com surdez. Aqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda apoiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas em suas especificidades.

**Metodologias Especificas ao Ensino de Surdos**

Diante da necessidade de maiores reflexões sobre as formas mais apropriadas de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas surdas, é importante trazer para discussão uma visão mais critica sobre as principais correntes metodológicas utilizadas em sala de aula, que enfoque vantagens e desvantagens existentes em cada uma, tendo em vista as particularidades inerentes a surdez.

Conforme Godoi (1995), apesar das diferentes opiniões que dividem as metodologias especificas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos existem três grandes correntes: o oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Desde o inicio do ensino formal, os profissionais envolvidos com as pessoas surdas tem centrado seus esforços no estudo e debate sobre procedimentos que privilegiassem ou não a linguagem gestual. Essa preocupação está sempre relacionada a duas considerações: a de que a grande parte dos professores de surdos são ouvintes e

de que o meio social e cultural onde os surdos são ouvintes e de que o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos é, também, de ouvintes.

Para Fernandez (1993) nessa metodologia de ensino, predominante nos cursos de formação de grande parte dos professores que ensinam em instituições especializadas para surdos, a aprendizagem da fala é ponto central. Para desenvolvê-la, algumas técnicas especificas ás orientações orais são utilizadas. Essas técnicas são, basicamente, as relatadas a seguir: O treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e descriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala: O desenvolvimento da fala: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc.), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica de fala); A leitura labial: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais emissor.

Para Moura (1993) aproveitamento auditivo, o oralismo tem como principio a identificação de prótese individual, que amplifica os sons, admitindo a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda. Esse método procura assim, reeducar auditivamente a criança surda, a traves da amplificação dos sons juntamente com técnicas especificas de oralidade.

Quanto o trabalho de linguagem, desenvolvido no Oralismo, procura-se “ensinar” linguagem, através de atividades estruturais sistemáticas. Existem uma relação muito estreita dessa pratica com as idéias desenvolvidas pelo considerando “pai da lingüística”, Ferdinand de Saussure, idealizador do estruturalismo lingüístico. Para Sassure, a linguagem é composta de duas partes: a Língua, essencialmente social porque é convencionada por determinada comunidade lingüística; e a Fala, que é secundaria e individual, ou seja, é veiculo de transmissão da língua, usada pelos falantes através da formação e da articulação vocal.

Segundo Vygotsky (1982), constatação de que elementos distintos coexistente no signo lingüístico contribui para o surgimento de estudos sobre outro elemento, fragmentando a visão de linguagem. Tal visão é enfaticamente. Para ele, a ruptura entre som e significado torna estéril o estudo da semântica e da fonética clássica, por que o som separado do significado perde as propriedades especificas que o convertem em som exclusivo da linguagem humana, distinguindo-o dos demais sons existentes na natureza. A linguagem deve ser tomada como uma unidade indivisível, possuindo, assim, estreita relação com o pensamento.

Para Pagano (2000), depois de décadas de um trabalho educacional com pouca aprendizagem pelos surdos, aliado a divulgação de estudos sobre a linguagem de sinais, há disposição de mudança no enfoque educacional. Os estudos considerados mais significativos sobre

sinais são os de. Eles mostram que crianças surdas filhas de pais surdos tem um nível significativamente mais alto de linguagem do que as crianças surdas de pais ouvintes. Mostram, também, que as crianças surdas filhas de pais surdos apresentam desenvolvimento de "fala" (língua de sinais) equivalente ás mais alto; e que tendem a ser mais bem ajustadas do que as crianças surdas filhas de país ouvintes.

Ciccone (1990), a Comunicação Total trata-se de uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral gestual. Com a expansão da Comunicação Total, a proposta inicial é transformada e se consolida não como método, mas como uma filosofia educacional. Essa filosofia possui uma maneira própria de entender o surdo, ou seja, longe de considerar como portador de uma patologia de ordem "médica" entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, características de um fenômeno com significações sociais. Por não explicitar claramente procedimentos de ensino, a Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares, em versões muito variadas, caracterizando-se basicamente pela aceitação de vários recursos comunicativos, com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação.

Para Ferreira (1993), com a pratica da Comunicação Total, a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada tanto em termos de filosofia, como de implementação, por que, além de artificializar a comunicação, perde-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apóia a fala. A partir de discussões dessa natureza, surge uma orientação educacional que considera a língua de sinais, na sua forma genuína, chamada Bilinguismo.

Moura (1993) define o Bilinguismo como uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade oral (aqui no Brasil). Para Ferreira (1993), numa linha bilíngüe, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras.

**Preocupações com Surdo e Mudanças Recentes**

Para Amaral (1994), a escola inclusiva não trabalha em sues métodos os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda. Daí os professores surdos continuam demandando prestígio para a Pedagogia Surda na escola inclusiva para a construção do espaço de contato com a Cultura Surda na inclusão. Mesmo assim, no espaço da escola inclusiva ou classe de surdo ou escola de surdo priorizam só as interações entre os indivíduos tirando a oportunidade para viver a diferença.

Godoi (1992) indaga a seguinte questão:

> Como os professores deixam de serem apenas seres que buscam satisfazer umas necessidades para nos humanizarmos assumindo culturalmente nossa humanidade? O processo de humanização é também chamado de constituição da subjetividade. Essa vai sendo formada a partir das relações que vamos tendo com as outras pessoas, com outras subjetividades.

Percebe-se que à medida que vamos convivendo com outras pessoas começamos a perceber a necessidade de abrirmos mão de alguns dos nossos interesses para o bem-comum. Isso se dá quando reconhecemos o apelo que vem do outro e respondemos abrindo mão de interesses próprios. Pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade.

Com bases relativas a pesquisadora Góes detecta condições adversas que afetam a formação da subjetividade na criança surda e salienta o papel da escola no conjunto de problemas identificados: É um cenário em que, de várias formas, as comunidades de surdos são silenciadas ou negadas nos projetos educacionais, porque não são admitidas como instância para os processos de integração coletiva e identificação, porque sua língua é parcialmente emprestada e, assim descaracterizada, porque suas especificidades são esquecidas, e porque sua força referencial é neutralizada, ao ser substituída por outra comunidade, essa sim, de caráter circunstancial.

> No entanto, as alternativas permanecem obscuras, nem o aluno nem o professor sabem como proceder. Isso deixa ambos numa situação de incerteza e termina o surdo fracassando, mais uma vez, quando não foi ele e sim uma situação de ensino-aprendizagem mascarada por uma boa teoria e fruto de uma prática incoerente a responsável pelo mau desempenho (AMARAL, 1994).

Os cursos para professores de Educação Especial, dentro das universidades, têm se ampliado bastante e também tentado se adequar às novas demandas ocasionadas pelas leis de acessibilidade e aos progressos nas diversas ciências humanas que apontam para a necessidade de respeitar as diferenças, construindo pedagogias que sejam capazes de atender às especificidades de todos os alunos.

O MEC tem financiado cursos, programas e procurado implantar novas diretrizes para a educação dos surdos. Essas diretrizes trazem uma exigência para com a prática cultural das comunidades surdas que devem fazer parte do currículo escolar. Os movimentos surdos pedem que isto aconteça pela presença do professor surdo na sala de aula para viabilizar o contato com a representação surda e produzir uma percepção efetiva nas unidades escolares (FELIPE, 1998).

Para Capovilla (2001), as diretrizes também determinam que o professor ouvinte, com domínio da Língua de Sinais, seja capacitado para ensino do Português como segunda língua e participante do movimento da comunidade surda. Colocam o contato do aluno surdo com a cultura surda, movimentos surdos, expressões culturais surdas como fator da sintonia do surdo com sua comunidade e motivação na aprendizagem dos estudantes.

**O Papel da Família**

O ser humano percebe o mundo e a presença do seu semelhante por meios de sentidos da visão, da audição, do olfato, do paladar e do tato; até certo ponto, uma deficiência sensorial, pode mesmo ser atenuada pelo aguçamento dos demais sentidos. Essa perda, entretanto, não representa um obstáculo intransponível para que ela se relacione de forma construtiva consigo mesma, e com o mundo do qual faz parte, construindo para si, por seus próprios meios, a felicidade possível.

Segundo Goés (1994) uma das maiores angustias vividas pelos pais de crianças surdas é o encaminhamento de sua escolaridade. A rigor, desconhecem sues direitos e não possuem, portanto, argumentos quando uma porta escolar lhes é fechada. A lei é bastante clara ao afirmar que toda criança tem direito a á escola, mesmo as que possuem necessidades educativas especiais, como é o caso dos portadores de deficiência auditiva. Muitas são as histórias de pais que escondem seus filhos em casa, por vergonha ou desespero; muitos desconhecem as instituições especializadas ou não, publicas e particulares que podem atender a crianças especiais.

Myklebust (1975) diz que a organização e a estruturação psicológica da criança surda difere daquela apresentada pela criança ouvinte, pela privação do sentido que ópera á distância (audição), o que obriga o organismo a fazer trocas, forçando-o a interagir sua experiência de modo diferente.

A escolarização inicia-se a partir da constatação da surdez da criança, por meio do atendimento em programa de “estimulação precoce” e deve prosseguir na pré-escola, 1º, 2º, 3° graus á semelhança daquela oferecida a qualquer aluno ouvinte, acrescida da complementação curricular especifica (atendimento educacional especializado) (BENHARES, 1993).

O atendimento especializado inicia-se na Educação Infantil (estimulação precoce para crianças surdas que estão na faixa etária de zero a três anos de idade, é abordado nesse fascículo, deixando para o próximo, a continuidade do atendimento educacional. Uma orientação dinâmica aos pais deverá ocorrer em conjunto com todos os profissionais envolvidos não somente no processo de diagnostico da surdez, como em todo decorrer do atendimento prestado ao portador de deficiência auditiva (BRASIL, 1979).

**METODOLOGIA**

Foram realizados estudos bibliográficos sobre **deficiência auditiva e surdez**, publicado em livros, internet, etc. Onde através destes foi obtido estudos referente à temática abordada, relacionando o que dizem os autores à realidade dos alunos com necessidade educativas especiais. O presente trabalho também consiste de uma pesquisa de campo realizada na Escola Padre Luiz

Gonzaga Duarte, em Araripina-PE, por meio de entrevista, contendo 05 (cinco) perguntas feitas a 2 (dois) professores de libra da escola.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Padre Luiz Gonzaga Duarte, na cidade de Araripina-PE, onde foi feita uma entrevista com 02 (dois) professores de libras. Relataram que no inicio do trabalho com esses alunos teve bastante dificuldade de relacionamento, pois muitos alunos com necessidades educativas especiais, surdos se sentiam retraído e não queria participar do momento de interativo em sala de aula, são meios agressivos, existindo por parte muita desconfiança com o próximo.

Os professores abordaram que a escola não possui subsídios para atender esse tipo de alunado. O quesito de assimilação de conteúdo programado, varia de aluno para aluno, mais se tem um bom desenvolvimento. A escola ela busca atender esses alunos, mas a questão de subsídios para atender essa demanda vem dos órgãos superiores e não da gestão escolar, afirmando assim a falta de material destinado a esse alunado especial.

A participação da família na vida escolar é dispersa, sendo poucos os pais que se preocupam em saber o desenvolvimento do seu filho, alguns deles nem queria que o filho estudasse, por medo de sofrem algum tipo de preconceito na escola.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A deficiência auditiva e recorrente da diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o individuo cuja á audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo.

Antigamente muitos surdos não eram aceitos pelos colegas por receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa.

Uma das maiores angustias vividas pelos pais de crianças surdas é o encaminhamento de sua escolaridade.

Muitas são as histórias de pais que escondem seus filhos em casa, por vergonha ou desespero; muitos desconhecem as instituições especializadas ou não, publicas e particulares que podem atender a crianças especiais.

Igualmente indispensável, escolas inclusivas, incorporar ao debate técnico-pedagógico outras questões de natureza social, política e econômica.

Como também a reorganização do trabalho pedagógico não deve se limita à prática em sala de aula; vai muito além, envolvendo todas as formas de acessibilidade que a escola precisa oferecer, desde

sua arquitetura, na atitude dos educadores e nas suas práticas de ensino-aprendizagem. Implica, também, no contínuo aprimoramento do trabalho de todos os que nela atuam, incluindo-se coordenadores pedagógicos, professores e o apoio administrativo.

A tarefa é árdua e desafiadora. Mas, movidos pelo desejo de democratizar nossas escolas devemos estimular, sempre, as relações dialógicas, realizando e divulgando resultados de estudos e de pesquisas, para nos ajudar a reorganizar nossas ações pedagógicas conferindo às nossas escolas a desejada orientação inclusiva. De fato e de direito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M; COUTINHO, & MARTINS, M. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Lisboa: Ed: CAMINHO, 1994.

BALIERO, Clay Rienzo et alii. **Programa clinico para deficientes auditivos de zero a cinco anos**: atividades terapêuticas. São Paulo, PUC, 1985.

BENHARES, L.E. – **Nuevas corrientes em La educación Del surdo**: De los enfoques clínicos a los culturales – Cadernos de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BOUVET, D. Singn language and education of He deaf child – In: Kyle, J. (ed) – **Sing and scool**: using sings in deaf children´s development. Piladelphia, Multilingual Matters,1987.

BRASIL – Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta Curricular para deficientes auditivos**; manual do professor – Didática Especial. Brasil, MEC/DERDIC; São Paulo, PUC, 1979.

CAPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinai Brasileira**. São Paulo: Ed: USP, 2001.

CICCONE, M. – **Comunicação total**. 1. ED. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. **Metodologias especificas ao ensino de surdos**: analise critica – apostila – UFSCAR, SP, 1995.

DOWNS, M.P. e Northern, J.L. – **Audição em crianças**. 3 ED. São Paulo Manole, 1989.

FERNANDEZ, S. M. M. – **A educação do deficiente auditivo**: um espaço dialógico de produção de conhecimentos. Rio de Janeiro, 1993. (Dissertação – Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

FELIPE, T. **A relação sintética-semântica dos verbos da língua Brasileira de sinais**. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado em Linguística, 1998.

FINAU, R. A. **Os sinais de tempo na Libras**. Tese de Documento, Curitiba: UFPR, 2004.

GOÉS, M. C. R. – **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. Campinas, (Trabalho de Livre-Docência – Universidade Estadual de Campinas), 1994.

GODOI, E. **Aspectos do Aspecto**. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1992.

HUTZLER, C. – **Quem tem boca vai a Roma. E quem não tem?** (alternativas na educação do surdo). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, set/dez.,1989.

MARCHEISI, A – **El desarrolo cognitivo e lingüístico de los niños sordos**: perspectivas educativas. 1 ed. Madri. Alianza, 1987.

MOURA, M. P. E Colaboradores – **A criança deficiente auditiva**: situação educativa em Portugal. 1. ED. Lisboa, Gráfica de Coimbra, 1993.

MYKLEBUST, H. R. **Psicologia del sordo**. Madri, Magisterio Español. 1975.

OLIVEIRA, g. M. "**línguas como Patrimônio Imaterial**", 2005. disponível no site www.ipol.org.br
PAGANO, Adriana; ALVEZ, Fábio; MAGALHÃES, Célia. **Traduzir com Autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
ROBINSON, Douglas. **Construindo o Tradutor**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
SANCHEZ, C. M. G. e colaboradores – La **educacion de los surdos em um modelo bilíngüe**. 1. ED. Merida, Iakonia, 1991.
VYGOTSKY, L. S. – Obras escogidas II. 1 ED. Madri, MEC/Visor, 1992. **A formação Social da Mente**. 4. ED. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Eva Maria Oliveira[428]

**RESUMO:** A necessidade de repensar a prática pedagógica no ensino superior tem se mantido constante**,**quanto a melhoria do processo de ensino aprendizagemem meio à globalização e avanços tecnológicos. O presente artigo tem como objetivo demonstrar e questionar os desafios enfrentados pelos docentes na construção do conhecimento de seus alunos em sua prática na sala de aula. Para tanto se utilizou uma metodologia pesquisa bibliográfica visando direcionar estudos de práticas metodológicas que contribuam na formação do sujeito de direito, exercício da cidadania e construção de identidade individual e coletiva. Diante dos resultados desta pesquisa pode-se concluir que o ensino superior, em seu seio acadêmico, em suas finalidades concebe um universo altamente heterogêneo, em que pesa uma urgente reconfiguração da prática educativa com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Ensino Superior. DesafiosDocentes.

## Introdução

O contexto educacional do ensino superior atual exige, cada vez mais, um professor atuante, capaz de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos. A realidade educacional brasileira, no entanto é bastante heterogênea: ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma educação voltada para a prática social e que se apropria da realidade como instrumento pedagógico, em um outro extremo percebe-se que as oportunidades de formação docente não estão dando conta da construção de um novo perfil profissional necessário aos nossos dias.

A princípio, julgamos essencial contextualizar o profissional da educação na atualidade, buscando compreender o porquê de sua emergência e em que circunstância isso ocorreu. Mesmo sem discorrer sobre os aspectos da história da educação, acreditamos que, não obstante as denominações diversificadas ao longo dos tempos, a educação é e sempre exerceu as funções de preservar, buscar, informar, construir e disseminar o conhecimento. Assim, historicamente coube ao professor essa missão.

[428]Empresária, Consultora Educacional, Professora,mestranda em Ciências da Educação, Especialista em Gestão na Educação com ênfase em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia pela URCA, graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA (Eva_maria_oliveira@hotmail.com).

É preciso ressaltar que o desenvolvimento tecnológico moldou um novo perfil de estudante, que assusta equipe docente, os professores não se sentiam preparados para lidar com diversas situações que aconteciam em sala de aula, dentre elas, o uso constante de telefone celular, MP3, e a falta de motivação e envolvimento dos alunos com as atividades realizadas em sala de aula, principalmente as relacionadas a produção textual e a leitura.

Foi a partir desse dilema de sala de aula que surgiu a questão problema desse artigo: Quais os principais desafios docentes na construção do conhecimento? Como lidar com estes impasses em sala de aula?

As observações destas questões suscitaram reflexões de vários autores que repercutissem diretamente na prática pedagógica. Uma saída seria investir numa construção curricular, fundamentada na pedagogia de projetos com conteúdos pensados de forma significativa para que houvesse identificação e uma maior motivação de nosso alunado tornando-os verdadeiros atores do processo ensino-aprendizagem.

Uma outra medida seria usar as tecnologias a favor do conhecimento, o que tanto incomoda na sala de aula pode ser transformado num elemento essencial para o desenvolvimento educacional.

Para isso, deve-se desenvolver uma proposta interdisciplinar, que busque articular as diversas áreas do conhecimento de forma contextualizada, apoiada nas temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos levando-os a conhecer, refletir e escrever sobre as temáticas trabalhadas, utilizando os diversos recursos tecnológicos que fazem parte do seu dia a dia.

Com isso, o presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre os desafios para o professor mediador na construção do conhecimento com alunos do ensino superior. Para tanto é preciso repensar muito sobre a didática e suas práticas pedagógicas.

A pesquisa caracterizou-se com caráter qualitativo, na qual usou-se a técnica de levantamento de dados, através de livros pedagógicos, internet, revistas, artigos, entre outros meios.Visando analisar a necessidade da interação professor/aluno, para um bom desenvolvimento do processo de construção do conhecimento.

## 1Olhares sobre a prática educativa

Vivenciamos a alguns anos propostas de renovações e reflexões sobre práticas curriculares, que buscam romper com as amarras da visão tradicional de currículo que é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade e redesenhar um currículo que responda aos novos tempos e as novas necessidades.

Perrenoud (2008) defende que a formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas, esta seria uma forma dos estudantes confrontarem a experiência da sala de aula do que vivencia com os alunos e trabalhar a partir de suas observações, oferecendo a esses professores oportunidades mais amplas e, ao mesmo tempo, mais direcionadas a questões essenciais que permitem o desenvolvimento de competências.

Segundo Weber:

> No que se refere à formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes do fazer escolar. Isso tem ensejado dificuldades no estabelecimento de acordos ou convênios entre instituições formadoras e os sistemas de ensino. (2007, vol.23, n.80, p. 90-95)

Precisamos formar professores que pesquisem como atitude cotidiana, para instigar os seus alunos a serem produtivos. O professor precisa ter elaboração própria e não apenas reproduzir um currículo cheio de vícios e de preconceitos de uma ideologia neoliberal, aonde a oportunidade vem para todos mais só alguns se destacam.

Os encontros nos planejamentos coletivos demonstram que trabalhar com situações vivenciadas em sala de aula é uma experiência ímpar, diríamos um grande laboratório de pesquisa, porém os professores têm a consciência que é necessário o domínio de determinadas competências e Perrenoud (2008) complementa,

> Desse modo, as competências profissionais revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Consequentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e as exigências ética da profissão (p.166).

Dentre os viabilizadores envolvidos no processo aprendizagem, queremos enfatizar o professor como o líder deste processo, levando os outros envolvidos para reflexão coletiva contínua sobre a prática pedagógica, favorecendo esta relação aluno/conhecimento.

Segundo Costa (1999, p. 36):

> Quando o professor dispõe-se a refletir sua prática, ele se abre para compreender o aluno e seu mundo. Confronta o que descobre sobre seu aluno concreto e o que aprendeu sobre aquele genérico em seu curso de formação, tornando-se mais competente para ensinar.

A reflexão crítica é primordial sobre a prática, é a formação permanente. Paulo Freire confirma-nos isto dizendo:

> *Por isso é que, na formação permanente dos professores o momento fundamental e o da reflexão crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*(FREIRE, 1996, p.43).

O ato de educar é sem dúvida uma ação preocupante, pois refletir sobre a finalidade do ensino é pensar sobre o destino do homem, nosso lugar na natureza e a relação com os nossos

semelhantes. Como nos diz Savater (2006, p.45): “A complexidade do ato de educar está na sua essência. Não é fácil ajudar os alunos a organizar informações e as visões multiformes, a lutar contra algumas delas e tornar outras proveitosas, e tudo isso tomando o cuidado de não impor o próprio ponto de vista”.

O aluno aprende num determinado contexto amplo e em um espaço específico, porém a forma de construir o conhecimento e de assimilar o conhecimentoensinado são formas peculiares (ESTEBAN, 2002, p. 81)

Segundo Paulo Freire (1996, p.25) *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção*". Conteúdos descontextualizados, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade do aluno não são interessantes, muito menos motivadores.

O educador, por definição, é um profissional multiqualificado, mas não é o centralizador do processo ensino-aprendizagem, mas um fomentador deste.

Acreditamos através da nossa prática, no cotidiano acadêmico e das vivências que temos experimentado que isto é possível quando o educador assume esta postura; e também fazer com que o aluno se sinta sujeito da sua própria história.

Uma das formas mais adequadas de trabalhar os conteúdos tem sido através de projetos, são eles os responsáveis em trazer a comunidade para a nossa escola. E também fazer com que o aluno seja o construtor de seu conhecimento e conheça melhor a comunidade em que vive, descobrindo formas de interagir com o mesmo, pondo em prática os conhecimentos construídos em sala de aula.

Pra desencadear uma educação motivadora deverá estar baseada na vivencia do aluno, desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação.

## 2A prática docente no contexto ensino superior

A busca pela qualidade do ensino superior tem sido foco das políticas educacionais instituídas por órgãos ligados a este segmento da educação, bem como por instituições públicas e privadas que oferecem cursos sequenciais, e a distância de graduação e pós-graduação. Dentre os fatores que contribuem para essa busca destacam-se a ampliação do número de vagas oferecidas, os quais demandam das instituições maiores investimentos na qualidade do ensino ofertado à sociedade. As diretrizes apresentadas no Plano Nacional de Educação ratificam essa necessidade:

> A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. (...) Há a

> necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como o desenvolvimento da pesquisa necessária ao país, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais – em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. (VIEIRA, 2006, p. 73)

Diante do exposto, compreende-se a formação continuada dos profissionais que atuam na docência do ensino superior como elemento preponderante para o alcance da qualidade. É evidente que os recursos materiais e humanos e a infraestrutura adequada são necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Por outro lado, a articulação entre os conhecimentos específicos da atuação profissional (medicina, engenharia, administração, agronomia, dentre outros) e os conhecimentos pedagógicos referentes à relação professor-aluno, processo de avaliação, estratégias de ensino e seleção dos conteúdos são cruciais para contribuir com a qualidade do ensino superior.

Essa articulação é responsabilidade do docente, enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem e da instituição que seleciona e atribui ao primeiro o exercício da docência. No entanto, o que se observa é que grande parte dos profissionais que exercem a docência do ensino superior, muitas vezes, possui apenas conhecimentos específicos ligados à área profissional e não possui conhecimento acerca dos conceitos e práticas necessárias à atuação como docente. Como afirma Isaia (2006),

> (...) O ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (...) A formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior. (p. 66)

Outro pensamento da autora justifica a necessidade de criação de um espaço que propicie o diálogo e a reflexão contínuos sobre a prática pedagógica enfatizando a importância da compreensão do processo de aprendizagem do próprio docente. Este, muitas vezes, dificilmente reconhece que sua formação também contempla um processo de aprendizagem. Assim, nas palavras da autora, "é importante frisar que a aprendizagem docente envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto". (ISAIA, 2006, p.76)

Nesse sentido, se faz necessário o desenvolvimento de ações conjuntas de formação continuada dos docentes, tendo em vista a melhoria do processo de ensino aprendizagem e a busca constante pela qualidade da educação superior.

Foi pensando nisso que abri meu empreendimento, a WEJ Consultoria, pois enquanto professora, sempre pensei na melhoria da educação através da formação dos professores, que era muito deficiente, pois na região não tinha equipe para realizar, e precisávamos nos deslocar para capital ou contratar formadores de outras localidades, que nem sempre atendiam as nossas necessidades; considerava essa ideia inovadora para a região araripeana, pois, não havia consultorias em educação local, seriamos pioneiras, e ainda tendo como diferencial, a valorização mão de obra local, prestando assessoria nas mais diversas áreas do conhecimento, com Consultoria Educacional e Empresarial, Gestão de Projetos Sociais e Educação Corporativa, como está no slogan da empresa: "*Solução desenvolvidas sob medida para Empresas e Escolas*". Vale destacar que a história da referida empresa está publicada na 9ª edição do livro Mulheres que Mudaram a História de Pernambuco, da Associação de Imprensa de Pernambuco (CAVALCANTE, 2013, p. 55).

Como observam Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999) citados por para que a formação pedagógica seja realidade, não basta a vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores (ZABALZA (2004); GARCIA(1999) *apud* ISAIA, 2006, p. 73).

Vale ressaltar a necessidade do engajamento e motivação dos docentesnesta prática, para que a proposta seja efetivada, tanto no planejamento e desenvolvimento das ações de formação, quanto na participação durante as atividades.

**Considerações Finais**

Ao longo desse artigo, percebeu-se que os docentes devem desencadear novos saberes pedagógicos para a prática educativa no ensino superior em meio a globalização e desenvolvimento tecnológico. Como também, deve-se reconhecer a necessidade do fortalecimento desses mecanismos institucionais para a qualidade do ensino oferecido pela instituição. Vale ressaltar que a realização de formações continuadas dos docentes do ensino superior ainda é bastante ínfima, porém a cada atividade realizada busca-se adotar diferentes estratégias didáticas para conquistar mais participação do corpo discente e larga mão da técnica tradicional de ensino.

Como traz o material "Repensando a aula universitária no dia a dia", do IESDE, pensar e repensar a docência universitária focalizada na transformação da aula no Ensino Superior produz reflexões que apontam para a

necessidade de substituiro paradigma de ensino por um "novo paradigma" que permita e dê fundamentação às inovações que queremos fazer em nossas aulas (IESD BRASIL, 2014)

O estudo possibilitou ainda uma reflexão sobre uma construção curricular nestas novas demandas apresentadas, este é o momento de repensar e ressignificar o fazer docente nas diversas áreas de conhecimento e o trabalho com projetos interdisciplinares, proposta que quebra a fragmentação do ensino disciplinar, promover o estabelecimento das inter-relações entre diferentes fontes de conhecimento, buscando a interdisciplinaridade, trabalhando os conteúdos de forma contextualizada e significativa; tornando os acadêmicos agentes participativos, pois são reconhecidos com integrantes do processo de construção do conhecimento e a IES torna-se um verdadeiro espaço educativo e democrático em busca da efetivação da inclusão social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, Carlos. **Mulheres que Mudaram a História de Pernambuco**. Silene Floro, Mucio Aguiar, Ramos Silva (organizadores). Recife: Ed. dos Organizadores, v.9, 2013, 180 p.

COSTA, Marisa. C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Repensando o fracasso escolar**. In: **O sucesso escolar**. Cadernos Cedes. 1ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IESDE BRASIL, Didática do ensino superior. Plataforma Virtual da Anne SullivanUniversity, Curso de Mestrado Internacional em Educação. In: **Repensando a aula universitária no dia a dia**. Disponível em: http://ead.unisullivan.org/student/courses/mestrado-internacional-em-educacao/lectures/didatica-do-ensino-superior/contents/53f7a25363617462b4020000 Acesso em 13 out. 2014.

ISAIA, Silvia M. A. Desafio à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo& SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Coleção Educação Superior em Debate; v. 5

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica; Machado, Nilson; ALESSANDRINI, Mônica. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Tradução de Monica Stahel. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 176p.

VIEIRA, Jair L. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20.12.1996 - Plano nacional de educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2006. 264 p.

WEBER, Silke. **Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior.** Educ. Soc., Campinas, v. 23 n. 80, set. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2014.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRÁTICA DOCENTE

OLIVEIRA, Eva Maria[429]

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo demonstrar questionamentos e reflexões sobre as Representações Sociais e a Prática Docente, buscando pontes importantes para essa construção. Propondo investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas, grupos, para interpretar e intervir nos acontecimentos da realidade cotidiana através da educação. Pois a escola exerce importância capital na formação dos indivíduos, contribuindo para a ampliação do processo de socialização iniciado no seio da família. Para isso, esta pesquisa baseou-se pesquisa bibliográfica de vários autores que apreciam em suas obras a temática em questão. No qual diante desta pesquisa conclui-se que as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo de ensino aprendizagem e prática pedagógica docente.

**Palavras-Chave**: Representações Sociais, Prática Docente, Formação, Individuo.

## Introdução

Vivemos no auge da globalização da economia e das comunicações, numa época marcada pelas contradições, individualismo e mudança de paradigmas. É, portanto, dentro desse cenário pós-moderno que a família, a escola e a sociedade devem atuar, cenário este que impõe novos desafios para os educadores. E neste por sua vez, tem a responsabilidade de instruir, moldar e consequentemente educar dentro das representações sociais e princípios éticos e morais defendidos por uma população de indivíduos, para que com sua prática possa-se concretizar a cidadania.

De Acordo com Moscovici, (1978, p. 11) entende-se Representação Social como:

> Uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação e intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos. Seriam verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade. Toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma

[429] Aluna do Curso de Mestrado Internacional em Educação da Anne Sullivan, graduada em Pedagogia pela URCA, em História pela FAFOPA, especialista em Gestão na Educação com ênfase em Psicopedagogia pela Faculdade Leão Sampaio.

> de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido" (1978, p. 11).

Percebe-se segundo o autor que as representações sociais estão diretamente relacionadas às transformações e função social da escola, bem como com a formação de indivíduos, pois visa a promoção da interação social, a reconstrução de valores e ideias que circulam na sociedade. Remete-nos assim, a pensar sobre a formação desses professores, visto que diante de tantas exigências, e desafios são muitas as condições exigidas aos mesmos. Aos docentes que hoje atuam nas escolas, não foi ensinado que os mesmos deveriam pensar sobre sua formação, o que eles entendem sobre educação e que tipo de homem deveria produzir para a sociedade. Não foi ensinado como mudar, como transformar suas crenças cristalizadas a partir de uma formação inicial fraca, ultrapassada e deficitária que por vezes muito lhes custaria.

Mazzotti (2008) apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa "na cabeça" dos educandos, para procurar compreender *como* e *porque* essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam.

Sobre esse aspecto Nóvoa (1995) ressalta que:

> O maior problema talvez seja a sua visão um tanto idealista, ou mesmo ingênua do trabalho educativo, uma ideia que tem pouco a ver com a realidade de nossos dias e com as dificuldades próprias da situação de ensino, que nos dias atuais se tornaram muito maiores. (p.34)

Dessa maneira, os educadores devem ser capazes de: "[...] analisar os conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem", assim como "[...] elaborar atividades, criar ou adaptar matérias, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento dos alunos" (PRIETO, 2006).

Observa-se então que dentro deste novo cenário de mudanças, os sistemas de ensino procuram adaptar-se às novas exigências que foram surgindo, promovendo mudanças que vão desde alterações estruturais, execução de métodos diferentes, até reformas na grade curricular que por vezes são alheios a realidade da escola, dos alunos, do trabalho docente.

Nesse contexto, precisa-se refletir sobre a importância da preparação do corpo docente para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam.

Para analisar com mais precisão a temática em questão, este artigo visa demonstrar questionamentos e reflexões sobre as representações sociais e a prática docente, buscando pontes

importantes para essa construção. Propondo investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas, grupos, para interpretar e intervir nos acontecimentos da realidade educacional cotidiana. Elencando sobre as condutas humanas bem como comportamentos necessários dentro das relações de convivência humana, sendo ela familiar ou social.

## 2FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1A Escola, o individuo e a sociedade

"A escola de Hoje" deve mudar a visão que a "de ontem" construiu sobre si mesma, sem esquecer em sua crítica aquilo que continua valioso"(MACEDO, 2004/2005. p. 17)

Diante dessa afirmação, vemos a escola hoje com um elo de ligação entre o indivíduo e os seus valores culturais e sociais, sendo "ela" a responsável por essa preservação.

Bock (1999, p. 266-267) enfatiza a relação da escola na formação do individuo dizendo:

> [...] a escola pressupõe que há um indivíduo a ser desenvolvido dentro de cada um de nós que, por natureza, é bom. Ou seja, trazemos uma sementinha dentro de nós que desabrochará no contato com a cultura e nos tornará bons cidadãos. Prepara-se o indivíduo no que ele tem de bom para, após um certo tempo, entregá-lo à sociedade a fim de transformá-la na direção do que é naturalmente bom nos homens.

Para isso, a educação deve estar voltada para a autonomia, a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a busca da identidade. Uma educação antropológica, que forme seres mais humanos e menos técnicos, ou seja preparar para a vida e não apena para passar no vestibular. Pessoas criativas, capazes de refletir, pensar, de ouvir o outro, de respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções.

A gestão escolar, principalmente a pública deve buscar uma formação de indivíduos mais sensíveis, porém sábios, que vejam o outro como um parceiro importante para a construção do seu saber. Neste novo cenário, será preciso reconstruir o agir da escola e da comunidade, as relações interpessoais, a formação dos educadores, ou seja, pais, professores e comunidade.

No entanto, vale ressaltar que a escola como mediadora sofre frequentes reflexos de uma sociedade capitalista; não podendo ser vista como um objeto em si mesmo e nem a sociedade pode fugir dessa realidade que a ela pertence. A relação escola x sociedade faz parte de um contexto educacional amplo, dependendo uma da outra para que o sucesso se concretize e os conflitos desapareçam.

"Não há apenas fracasso da escola. Procura-se também o fracasso da sociedade inteira como comunidade educativa." (FREIRE, apud, PILETTI, 2007. p. 31)A sociedade é o produto de interações, e que a escola e a educação não são parte isolada que podem funcionar com independência do conjunto.Ou seja, a educação funcional deve ter como meta um ser cada vez mais consciente de sua transitividade; tendo conhecimento dessa realidade, o redescobrimento do significado dos signos e dos códigos culturais, desde que tenha sempre uma postura crítica diante dos fatos e acontecimentos do dia-a-dia.

Para que essa consciência crítica venha ser desenvolvida não pode basear-se nos meios e métodos tradicionalistas. Um exemplo atual seria tratar em sala de aula da Copa do Mundo e a vergonha histórica da desclassificação nas semifinais do Brasil, considerado até então pais do futebol, estimulando senso crítico nos educandos quanto aos fatores diretos e indiretamente interferiram neste resultado.

> "A partir do diálogo entre homem e escola, e seu diálogo comum com a sociedade, sãos as constantes que conduzem o homem ao descobrimento do seu contexto social, político e econômico que deve ser a meta da educação conscientizadora." (FREIRE, apud, PILETTI, 2007, p. 40)

Está claro que a sociedade impõe seus modelos educativos como elementos de instabilidade, do sistema social e que nunca irá modificá-lo voluntariamente num sentido que contradiga o seu interesse. Ao mesmo tempo o educador consciente sabe da importância que tem para a mudança social o modo como as pessoas percebem a realidade e a si mesma.

**2.2 As Representações Sociaise a Educação**

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com umagrande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de algumamaneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que jáconhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nasconversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instadosa nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentose tomando posições.

Estas interações sociais SEGUNDO Mazzotti (2008) vão criando "universosconsensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidase comunicadas, passando a fazer parte desse universo não maiscomo simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum,construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto,facilitar a

comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjara identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Machado (2008) acrescenta que a Teoria das Representações Sociais vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos.

No entanto, vale ressaltar que segundo Moscovici (1978, p. 51) as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente,as condutas desejáveis ou admitidas”.

Como apresenta Oliveira (2006) os seguintes dados sobre a educação brasileira pública no ensino fundamental: “*De cada 1000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente 30 obtêm a instrução elementar" (p.18).*

Concretiza-se que, entender toda situação do atual Sistema Escolar vai além do nosso conhecimento da história da educação. Diante da situação social política e econômica surge uma necessidade de mudar a escola pública, que é uma constatação unânime entre os educadores. Ainda que as propostas sejam diversificadas, mas o desejo de reverter este quadro é o mesmo.

Gilly (2009) destaca a importância da representação social para a compreensão desses fenômenos educacionais, parauma análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, relações pedagógicas, entre outros.

Ainda segundo Gilly (2009) As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos do ensino, construção dos manuais, planejamento do ensino pelo professor) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas.

Mazzotti (2008) frisa que outras linhas de pesquisa recentes indicam a utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas a situações escolares. Entre elas destacam-se os estudos que buscam investigar em que medida as representações dos educandos sobre as situações de comunicação com o mundo – isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas

intervenções – determinam a maneira pela qual concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo.

**2.3 Docente, sua formação, sua prática**

Hoje na sociedade atual define-se um discurso ideológico que exige do professor uma ação autônoma, íntegra e responsável, haja vista que as sociedades modernas necessitam de homens capazes de pensarem criticamente, que questionem os padrões sociais vigentes e produzam ações que transformem a realidade atual.

Nesse contexto, precisa-se refletir sobre a importância dos cursos de formação de professores em preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais e representações sociais que o influenciam.

A partir de uma formação que implique em ações reflexivas, onde os professores aceitem as abordagens verticais das reformas educativas, e implantem a partir daí estratégias para enfrentar a complexidade, as incertezas e os desafios existentes na escola e na sociedade.

Sabe-se que para mudar a escola e transformar o ensino é necessário que haja envolvimento direto de todos os participantes da comunidade escolar. E as propostas devem ser construídas a partir de novos paradigmas que transformem as ideias em ações concretas, e essas ações em projetos sociais significativos (PARO, 1997)..

O professor precisa refletir sobre o saber cognitivo propagado na escola que atende a uma educação sempre atrelada a modelos organizacionais ultrapassados e inadequados à construção de conhecimentos, atendendo simplesmente a uma perspectiva política, histórica e social necessária à hegemonia da sociedade capitalista.

Assim, os professores – autores responsáveis pela execução da ação educativa, não podem deixar ser privados de escolherem e decidirem sobre os conteúdos a serem ministrados, bem como a sua forma de agir, evitando assim que sua ação fique restrita a uma mera aplicação condicionada a uma prática que obedece rigorosamente a normas e preceitos, e que atende a uma hierarquização de poder.

Compreender o contexto escolar que a sociedade globalizada exige é compreender que há necessidade de um conhecimento diferente à medida que outras dimensões são consideradas para Romanelli (2007):

> É representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da pratica realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar

> ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelos os quais as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que distingue da teoria o caráter real,objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.Sua finalidade é transformação real, objetiva de modo natural ou social, a satisfazer determinada necessidade humana.(p.149).

Enquanto a escola mantiver fragmentado seus conhecimentos a serem ministrados pelos professores, de forma mecânica e artificial, o sistema educativo mostrar-se inoperante e descomprometido com a realidade, estará contribuindo para que professores acabem por aceitar as responsabilidades e cobranças que por vez comprometerá sua atuação na sala de aula.

É importante que o professor esteja preparado a não se deixar colocar a tal situação e que não aceitem estas condições. Quebrando todo o sentimento de culpa, de insatisfação, de discordo e de incapacidade, que atrelados à baixa remuneração e sua desvalorização social da profissão acabam por fazê-los perder o pouco que resta de dignidade e identidade profissional, nesse contexto, Romanelli (2007) afirma que:

> O professor reflexivo deve tomar como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que o fazem, enquanto o fazem) – que os profissionais desenvolvem em situações de incertezas, singularidades e de conflitos (p.160).

Analisar sobre a formação de professores em uma era pós-moderna é pensar em uma afirmação desse profissional a partir de reflexões sobre as condições, sobre o modo como esse conhecimento é produzido nas instituições de ensino Romanelli (2007) enfatiza que:

> Desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional continuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem continua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (p.166).

Isto favorece pensar na formação de professores no mundo pós-moderno a partir de um outro olhar sobre o seu papel social, é olhar a sua ação cotidiana de formar critica e reflexiva, extraindo dela subsídios para reorganizar, a fim de efetivar o seu trabalho de forma inovadora, aberta, dinâmica e participativa, a fim de efetivar uma prática pedagógica consciente e responsável que transforma a si próprio e aos outros.

> A formação do educador deve levá-lo a discutir o significado da educação no contexto da vida social concreta, uma vez que ela, a educação, é fruto e deveria ser agente desde vida social e política (...) Além da qualificação

> técnico-cientifica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica. (ROMANELLI, p.175).

Compreende-se, que as transformações das práticas docentes só se efetivaram à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, sobre a sala de aula, a escola e sobre a sociedade como um todo. Apontando ainda que a partir da prática pedagógica, ou seja, das ações, do compromisso ético do professor com a educação à qual se propõe, pode-se visualizar a construção ética dos objetivos a que essa educação se propõe,seja através de ações conservadoras ou transformadoras.

**Conclusão**

Este trabalho buscou uma reflexão a respeito das representações sociais e a formação docente, numa perspectiva de contribuir para as mudanças nas práticas educativas e qualificação do processo de ensino aprendizagem, direcionando a sua incorporação as necessidades dos alunos.

Diante o referencial teórico deste artigo observou-se a importância crucial das representações sociais para a educação – como desenvolvimento cognitivo, atitudes e atribuições causais –, concluindo com algumas sugestões de formação e prática docente, trilhando assim caminhos promissores para uma compreensão mais ampla do fenômeno educacional.

Porém, estas práticas não devem ser implantadas aleatoriamente, ou dentro de uma concepção única, mas a partir de um projeto curricular de formação de professores, que objetive transformar a escola nos seus mais amplos âmbitos, a fim de melhor realizarem o papel que lhes cabe no processo de transformação da sociedade.

É importante que os governos estabeleçam relevância no quadro político educacional, que quebrem os espaços concebidos a favor da classe dominante, e definindo uma construção significativa sobre aspráticas educativas, dentro de um âmbito nacional.É preciso que se estabeleçam políticas que ajudem no exercício de uma cidadania mais solidária, que ofereça caminhos menos pedregosos, onde a justiça igualitária de educação caracterize processo de transformação.

Como qualquer processo de pesquisa e reflexão, esteestudo não oferece um conhecimento definitivo, mas contribuições caracterizadas pelo caráter provisório. Procurou-se muito mais abrir o debate do que concluí-lo na acepção do termo, pois acredita ser esta a possibilidade de oferecer uma contribuição para a necessidade da educação brasileira, num ensino de várias dimensões, e contextos interdisciplinares.

Finalizo este artigo com as palavras de Mazzotti (2008) Enquanto grupo sócioprofissional construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentralização no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade.

**Referências**

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias: **Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

GILLY. Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2009. p. 321-341.

MACEDO, D. **Aprendizagem para todos**. Revista Pedagógica Pátio. São Paulo: Ano VIII, nª 32, 2004/2005.

MACHADO, Laêda Bezerra. R**epresentações sociais, educação e formação docente**: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. Educação em foco. Recife. P.1-10, 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática. S/A, 1997.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau**. São Paulo: Ática. S/A, 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# GRUPO DE IDOSOS: A ETNOGRAFIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

*Evaldo Cavalcante Monteiro*
Doutorando em Educação-LHEC-UFC
E-mail: evaldo.monteiro@stds.ce.gov.br

**Resumo:** este artigo é resultado do trabalho de conclusão da disciplina Etnografia da escola da Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. A proposta era que entrássemos em contato com experiência etnográfica tendo por base nossas futuras pesquisas. Neste sentido me voltei para o trabalho de atendimento em grupo para idosos buscando articular o que foi visto na disciplina com o trabalho. Busquei focar a relação do grupo com quem conduz as atividades ali praticadas, me espelhando na relação professor aluno, tomando este campo como educacional, embora seja não formal. Nos nossos achados encontramos a ritos de reforço e de desmanche dos estereótipos de velho.

**Palavras-chaves:** grupo de idosos, etnografia, educação não formal

## Introdução

O presente trabalho emerge da proposta de vivência etnográfica, dita como uma mini etnografia, cujo relato se constitui no trabalho de conclusão de curso da disciplina Etnografia da escola da Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Partimos da ampla concepção do conceito de educação em GOHN (2013) que a conceitua em três modalidades: formal, entendida como bancaria, obrigatória e estruturada com conteúdo e carga horária pré-definida; informal, compreendida como educação, saberes e práticas adquiridos na convivência familiar e não formal, educação, saberes e práticas obtidas na convivência comunitária de grupos que podem ter diversas vertentes temáticas.

No aspecto etnográfico tomamos por base MCLAREN (1992) que apresenta os ritos da escola, práticas profissionais que tem um duplo movimento: um de reafirmação da exclusão, ou seja, reafirmando lugares e estereótipos; e outro no sentido inverso, ou seja, negando esses mesmo lugares e estereótipos.

## Os achados

O material levantado teve como metodologia a etnografia que consistiu em observação participante junto a um grupo de idosos na cidade de Fortaleza no período de outubro de 2015 a janeiro de 2016. Neste período acompanhamos as reuniões que se davam as segundas e sextas-feiras no turno da tarde. Sendo as segundas-feiras consagradas ao artesanato e as sexta-feira às atividades diversas, entre elas as palestras e bazar. Também realizamos entrevista com as pessoas responsáveis pela

condução do grupo um assistente social e uma estagiária da área, uma com cada. O material foi registrado em diário de campo.

Devemos destacar que neste intervalo de tempo houve uma parada entre dezembro e janeiro, além disso, houve duas intervenções nossa, por solicitação da coordenação do grupo, proferimos palestras cujos temas foram apontados por nós e aceitos por ela. Tivemos uma sobre arte mostrando uma trajetória histórica a partir dos estilos artísticos e outra sobre os conceitos de velhices.

Durante o período em que estivemos no campo, assistimos a duas palestras e proferimos outras duas. Todas tiverem o recurso audiovisual do data show com apresentação em Power point. As apresentações foram todas exposições orais a partir do recurso visual. As reagiam de forma diferente, umas idosas tinham bloquinho de notas duas ou três, outras dormiam quando ela acontecia. Na palestra sobre memória os termos empregado pelo expositor eram jargão da saúde. O que nos levou a questionar a apreensão desta por eles.

Cabe-nos aqui destacar que eu próprio quando estive na função de coordenador de grupo de idosos, senti dificuldades para arranjar palestrante. Nós não encontramos com facilidade pessoas dispostas a esse fim. Quando a encontramos nós a seguramos.

Considerando supracitado argumento, devemos afirma que somente hoje na condição de pesquisador pudemos ver outros aspectos deste fato. Primeiro a atividade não passou necessariamente pelo grupo. Ou seja, não foi visto um rol de temas de interesse deles, nem foram consultados previamente sobre o tema. O que encontramos foi o que era relevante para o idoso, a palestra com seu conteúdo, não passou por eles, não houve um planejamento prévio.

Ao considerarmos os ritos da escola de MCLAREN (1992) este é um rito de confirmação da exclusão e da estereotipia. Neste caso de velho, de inútil e de incapaz, inclusive de se cuidar, de saber o que lhe é importante e necessário. O profissional encarregado o grupo se deixou levar pela sedutora posição do saber, eu estudei, eu sei. Outro ponto é o da exposição não acessível a eles também como reforço da exclusão.

Acho importante fazer um contra ponto tendo por base relação entre relação analista e analisando. Peço emprestado o texto de Napoli (2009)

> Quando o paciente procura um analista, o que ele espera? **Espera que o analista diga a ele quem ele é e como ele deve se conduzir na vida**. Por quê? Porque o modo como ele vinha se conduzindo acabou por fazê-lo sofrer. Logo, o analista acaba ocupando na cabeça do paciente esse lugar de Outro. É por isso que vocês vão encontrar muitas vezes Lacan dizendo que a transferência está em ação quando o analista é para o paciente um **Sujeito Suposto Saber**. Por que "suposto"? Porque, é óbvio, **o analista não tem**

> **esse saber sobre quem o paciente é e o que ele deve fazer para ser feliz**. No entanto, para que a análise aconteça, é necessário que o paciente pense assim por muito tempo. Pra quê? Para que ele continue falando na esperança de que um dia o analista lhe revele o segredo sobre o seu ser até chegar ao momento em que ele vai se dar conta de que, de fato, o analista nada sabe. E mais: **que ninguém sabe**!

Vejam que no contexto terapêutico há uma busca por uma neutralidade, e que esta é desejável. Este lugar que se pensa o saber é um ideário muitas vezes assumido pela educação e prescrito. Mas na própria educação há posições contrárias postulada por FREIRE (1987) e GRAMSCI (1982). O primeiro quando busca as palavras do universo cultural do educando para chegar à alfabetização. O segundo quando afirma como possibilidade o trabalhador orgânico. Não se trata aqui de alfabetizar, de levar em conta o outro, o aprendiz no âmbito da educação não formal. Esta postura ao invés de ser técnico e operacional como no âmbito da terapia, é para educação uma posição política ideológica, para os citados autores.

Mas nem tudo é negativo. Os pontos positivos, o grupo tem autonomia financeira. Há um caixa formado com contribuições mensais e com a realização do bazar. Com este recurso o grupo já viajou para fora do estado, não sendo este um elemento comum a esses grupos. Por outro lado, depende institucionalmente no que tange ao espaço e a cessão do pessoal encarregado da coordenação do grupo.

Outro elemento destacado é que na atividade de artesanato muitas vezes há a colaboração de componentes trazendo sugestões de trabalho, do tipo eu vi tal produção e acho que é possível realizar aqui, ou ainda eu tenho o modelo de tal coisa. A colaboração se dá também ensinando a atividade ao outro. São ações que trazem a valoração do vivido colocando como participe ativo. A produção neste caso tem dois destinos: ou vai com quem produz ou vai para o bazar, reforçando o caixa.

Seja como for num ou noutro argumento citado nos dois últimos parágrafos podemos considerar que há um rito de desfazimento da exclusão e do estereótipo cita por MCLAREN (1992).

Devemos considerar que a realidade é mais complexa com imbricamento de varias vertentes. Para tanto registramos que aproximando a festa natalina esta temática se fez presente, trazida de forma também colaborativa, pelo professor de arte da instituição, a confecção de um pote natalino. Alguém que se dispõe a colaborar com o grupo é sempre bem-vindo.

Ele apresentou um modelo e a partir deste os idosos faziam o seus. Havia a possibilidade e material disponível para criação mais individualizada. Mesmo numa atividade já estruturada havia um espaço de escolho por parte dos participantes.

Natural que a atividade tenha ficado sendo coordenada pelo proponente, a coordenadora efetiva ficou sendo colaboradora, distribuindo o material atendendo os chamados tirando dúvidas.

Mas uma ação protagonizada pelo professor de arte nos impactou consideravelmente. Ao ver um trabalho de uma das idosas ele tomou em suas mãos disse-lhe que não estava bem feito e arrancou o laço que ela havia pregado.

Este ato se constituiu, para nós, num ato de extrema violência. A produção não era dele, mas da idosa. Ele poderia ter argumentado que enquanto para peça de artesanato o acabamento é importante. E ter-lhe mostrado onde poderia melhorar e em seguida perguntar-lhe se ela não julgava pudesse melhorar o que havia feito ou desejaria melhorar a estética da sua produção. Ele estaria dando-lhe a oportunidade e avaliar e decidir. Mas não ele opta por reiterar o estereótipo de velho e a exclusão, reproduzindo o rito de MCLAREN (1992).

Este fato se passou despercebido pelos demais. Apenas nós, que estamos próximo e observando, a idosa e ele, nos damos conta do ocorrido. Ele age naturalmente, não me vê presenciando aquela cena. É justamente esse agir como normalidade que reforça o aspecto do rito, ou seja, como repetição, sem que o protagonista se argua sobre o fato e suas conseqüências para o outro.

Aliás, o outro, no caso o idoso, só confirma aquilo que ele já sebe sobre velhos. Em verdade, o protagonista não se permite avaliar, analisar ou reconsiderar seu saber, seu ponto de vista, acerca do outro.

Em nossos achados outro ponto a ser destacado é a própria relação da coordenação do grupo com os idosos. Chamou-nos a atenção a forma como é tratada pelos idosos, ora chamada pelo nome, ora chamada por mãe seguido do nome.

Qualquer pessoa que veja essa forma de evocação terá um estranhamento. Conosco não foi diferente. Na entrevista que fiz com a mesma não pude deixar de evocar o fato.

Ela tranquilamente respondeu, que avaliava sob dois ângulos um positivo e um negativo. Enquanto positivo, percebia a questão do vínculo e da afetividade e outro negativo, poderia haver uma proteção excessiva. Porem informa-nos que já trabalhou com o grupo essa questão, mas considerou que como não foi superada, uma vez que perdura.

Já enfatizamos que em principio isso nos causou uma dose de arrepio. Porém quando vamos adentrando a historia de praticamente vinte dois anos de convívio com o grupo e seus percalços e superações dá para entendermos.

O revés é quanto ao apoio institucional, no aspecto o financeiro, o grupo recebia inicialmente recurso financeiro sob a forma de suprimento de fundo que lhe permitia comprar o lanche e fazer as atividades, houve o corte de suprimento de fundo, e esta forma de repasse financeiro ficou suspensa.

Em contra partida perda foi compensada pelo repasse de material e pagamento de instrutoria, houve um período que havia coral. Este forma de apoio financeiro foi também suspensa. Como alternativa estabeleceram um cota mensal e o bazar para arrecadar fundos para as atividades do grupo. Outros reveses atingiram o grupo, a última perda foi a impossibilidade do uso do ônibus institucional para os passeios.

Indagamos se não vi aí uma questão da estruturação do Sistema Único de Assistência Social, uma vez que a Instituição de Longa Permanência para Idosos - ILPI estava na Proteção Social Especial - PSE e o grupo ou Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos está na Proteção Social Básica – PSB. Enquanto PSB, na estruturação do SUAS, esta atividade é estritamente municipal. Porém ela discordou peremptoriamente porque na hora das estatísticas o trabalho é computado, mas na hora do apoio não.

O grupo funciona está funcionando em local bastante precário. Pois a reforma estrutural se arrasta por seis anos. Neste ínterim experimentou diversos espaços institucionais. Atualmente funciona num anexo da cozinha, um galpão pequeno que tos freezer da cozinha. Local onde é desenvolvido o artesanato nas segundas-feiras. As palestras, que ocorrem as sextas-feiras, desde que acompanhamos o grupo elas passaram a ser na sala de reunião. Uma sala com ar condicionado, bem diferente da outra. Este espaço era destinado ao encontro das equipes de trabalho. Provavelmente antes se daria no mesmo espaço.

Este grupo como anunciamos, anteriormente, tem o diferencial de auto-sustentação financeira. E também é o único que conheço, institucionalmente, que tem a experiência de viagem interestadual. No período que acompanhamos estava em andamento o planejamento a viagem para a Bahia. Verificamos com se dava a execução desses projetos além da organização financeira, operacionalmente acompanhavam o grupo a coordenadora dele e um técnico de enfermagem para as eventualidades.

Diante de tantos percalços ela nos colocou que em vários momentos questionou com o grupo a sua permanência. Mas o grupo afirma seu desejo de permanência. Em entrevista com a estagiária, ela foi só elogio a técnica. Que a via como realmente comprometida com o trabalho. Não media esforços e que ia além do institucional.

Desta maneira nos foi possível, então, entender a forma de como é tratada pelos idosos. A essa forte vinculação é respondida institucionalmente nomeando-a como citam seu nome, fulana, do grupo de idosos. Este fato se dá no encontro entre o pesquisador, a diretora da casa e a técnica. Ela recusa este rótulo retrucando que é funcionária do abrigo, sou do abrigo. E em maior parte do tempo o é, três dias, esclarece ela a diretora da instituição. Isto me remete o papel do intelectual orgânico de GRAMSCI (1982) comprometido com quem trabalha.

**Considerações finais**

O trabalho etnográfico revelou-se rico em detalhe e sutilezas que numa primeira experiência talvez não tenha conseguido registrar tudo. Porem satisfez o pesquisador na medida em que pode encontrar no campo o que foi visto na teoria.

Realmente o trabalho institucional é um campo com suas contradições, sendo estas reveladas nas práticas institucionais. Nos atos que se repetem, nos ritos, que revelam ora um valor e trabalham reforçando as exclusões e os estereótipos, ora trabalham no sentido de desfazê-los, realizando uma inclusão.

Certamente que a compreensão dos ritos instruídos no campo da educação, seja ela formal ou não formal, traz uma influência gramscineana, como tomamos aqui o papel do intelectual orgânico, que buscará realizar a inclusão a partir do concomitante desfazimento do estereótipo. Elemento que encontramos e sinalizamos nas observações supra mencionadas.

**Bibliografia**

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ec. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1982

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais *in* VERCELLI, Lígia (Org.). **Educação não formal**: campos de atuação (pedagogia de A a Z; vol.11) /VIRELLI, Lígia (Org.). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MCLAREN, Peter. 1992. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes.

NAPOLI, Lucas. O que é transferência? (final) in https://lucasnapoli.com/tag/sujeito-suposto-saber/ de 13/03/2009 acessado em 0808/2016 10h30min

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Deise Batista- Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

# OS GOVERNOS DE FHC E LULA: SIMILITUDES E OU CONTRATES ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kalina Gondim de Oliveira

Este artigo trata sobre as políticas de formação de professores nos governos FHC e Lula, nesta perspectiva, entende com Frigotto que as formas de regulação transnacional de mercado ao final da década de 1980 impulsionaram um quadro de reorganização da lógica capitalista na perspectiva de mudança reestruturativa da produção e do papel do Estado enquanto agente regulador dos meios para a naturalização de seus pressupostos, dentre os quais a educação e o combate à miséria eram comumente o foco.

Neste período, a globalização da economia avançou, as políticas neoliberais ganharam centralidade, o desemprego aumentou, o processo de trabalho se transformou, as empresas enxugaram seus quadros de funcionários levando ao desemprego milhares de trabalhadores e o emprego informal cresceu. A exclusão social atingiu patamares assustadores e a camada média da população passou a ter mais dificuldades para conseguir emprego.

Diante deste quadro, o Estado passou a criar políticas de inserção social para as pessoas excluídas do mundo do trabalho através de políticas compensatórias. Por outro lado, as políticas estruturais em nome da qualidade, da tecnologia, da "modernidade" têm colaborado para aumentar o desemprego e a desigualdade social. O Sistema Capitalista passa por uma grande transformação e o Estado contribui com o seu delineamento, à medida que se torna mínimo no atendimento das necessidades sociais e ampliado no sentido dado por Gramsci quando quer levar a cabo as reformas.

Essa diretriz será encampada pelo Estado brasileiro a partir da segunda metade da década de 1980, ratificando-se nos anos de 1990, quando o ideário neoliberal é incorporado como caminho para salvar o crescimento econômico, compassando a orientação das políticas sociais e educacionais e desembocando na escola, especialmente na escola pública, na formação do trabalhador para uma sociedade do conhecimento mundializado e centrado na erradicação da pobreza em todas as suas manifestações.

O Estado brasileiro e as políticas educacionais para a educação básica no governo FHC e Lula, fizeram parte do contexto globalizado, neoliberal e, como tal, embora em alguns momentos com mais intensidade e em outros menos, adotaram práticas que atendem aos interesses defendidos por estes. Viveu-se uma transição na passagem de um governo para o outro que pareceu encaminhar

para o fortalecimento do Estado, mas revelou apenas alguns princípios de um estado mais preocupado com a classe trabalhadora, sem, entretanto, provocar transformações.

No que diz respeito à formação de professores sob a influência dos organismos internacionais, o que se verifica é que a identidade requerida para o professor nos Governo FHC e Lula é de um profissional da educação, que perceba seu papel sob um único ângulo, no qual se faz imprescindível o abandono de sua dimensão política, reduzindo o processo pedagógico a uma questão estritamente técnica. Com este tipo de identidade, faz-se importante apenas o conhecimento de algumas receitas e modos de proceder, omitindo-se completamente os conhecimentos que fundamentam a ação do professor. Sob esse modelo, a formação apresenta-se como fragmentada, empobrecida e superficial e o professor permanece completamente desinstrumentalizado.

Assim, apesar da existência de inúmeros modelos de formação, existe o modelo hegemônico que está posto nos documentos oficiais e na narrativa estatal, este modelo se torna hegemônico porque reproduz no campo teórico as ideias dominantes oriundas do meio produtivo.

É nesse sentido que se explica o praticismo e os diferentes modismos que se põem justapostamente como parâmetro e referência para formar professores, essa flexibilidade e reconversão reflete o processo de "flexibilização" do meio produtivo. A exportação do modelo de fábrica para o ambiente escolar, no entanto não se processa de forma mecânica e incólume, ao contrário, sofre transformações, omissões bem como reelaborações.

Nesse tocante, a figura do Estado é imprescindível, pois este, desde o início da Idade Moderna, vem tornando possível a construção de um modelo de educação à imagem e semelhança da proposta de educação da burguesia. Para tanto, lança mão de toda sua estrutura e aparato legal para programar a educação oficial e silenciar e ocultar os modelos contra-hegemônicos. É como ação intencional e planejada do Estado que a formação de professores pode ser compreendida enquanto política pública. Nessa seara, constata-se que as correlações de forças entre capital e trabalho se agudizam, é no campo da formulação e implementação das políticas públicas que há o esforço de coordenar as diferentes forças centrífugas.

Como a sociedade é desigual, essas forças também se apresentam de forma desigual e no que tange ao poder de decidir sobre as demandas que serão atendidas. Aí, é importante ressaltar que apenas são contempladas ações que não vão de encontro com os interesses capitalistas. Nesse tocante, é esclarecedor que as políticas, apesar de públicas, ou seja, do interesse de todos, não estão impermeáveis aos interesses privados, estes, ao contrário, atuam fortemente por mecanismos de

coalizão, conluios e também por meio de lobbies para fazer valer o seu projeto educacional e societal.

É nesse panorama que esse estudo também buscou compreender as políticas de formação de professores, para tanto, o estudo de legislação, diretrizes e parâmetros se fez necessário. Nesse enfoque, procurei apresentar os dois governos e suas ações. Trouxe aspectos de ambos os governos em que se observaram muitas similaridades não apenas no aspecto da política macroeconômica, mas também na condução das políticas públicas e especialmente nas educacionais.

Os presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) apresentam uma biografia e trajetórias de vida bastante distintas. Os presidentes fazem parte de partidos que apresentam fundamentos econômicos com similutudes, especialmente em relação ao modelo econômico, embora tenham se colocado como oponentes.

No caso da política brasileira, ela foi continuamente passando por um processo de desideologização com o abandono de projetos alternativos, a formação de coligações esdrúxulas que só podem ser explicadas dentro do quadro do pensamento único e do pragmatismo da Realpolítik[430].

Nesse sentido, Oliveira pontua que "Essa falta de consistência confirma a irrelevância da política partidária no capitalismo contemporâneo. Irrelevância que é mais grave na periferia do que no centro. Os partidos representam pouco, e a política está centrada, sobretudo nas personalidades" (2010, p.22).

Assim, o conceito de prática pedagógica é constituinte do mesmo universo ideológico que postula a substituição da categoria trabalhadores da educação porprofissionais da educação. No texto referência da Conferência Nacional de Educação (CNE), em seu eixo IV, que aborda a "formação e valorização dos profissionais da educação" é ressaltado que

> Vale distinguir, nessa abrangência, a conceituação dos termos trabalhadores e profissionais da educação, por vezes considerados como sinonímias. O termo trabalhadores da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores da educação, mas que não obrigatoriamente se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais. (CONAE, 2010, p. 59)

Observa-se que a política oficial voltada para a formação e valorização docente elegeu a categoria "profissionais da educação em detrimento de trabalhadores da educação" e essa escolha é

motivada por questões ideológicas que tentam imprimir um caráter pragmático e despolitizado ao trabalhado executado por professores. E é nesse sentido que se deve entender a ênfase dada à prática nas diretrizes curriculares para a formação de professores. Nesse documento, no artigo 5º parágrafo único, é colocado que "A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas". Outra categoria que se instalou e passou a ser defendida inclusive por educadores, foi a expressão competência aliada às habilidades, portanto, uma característica pragmática e neopragmática.

Ainda, ao novo mundo do trabalho que foi se constituindo em um solo de crise estrutural do capital e que se caracteriza pelo aumento do desempenho, subemprego, precarização e informalidade a categoria competência revela-se mais apropriada, pois esta se baseia em atributos subjetivos e em conhecimentos práticos, tácitos. A eleição das competências como categoria nuclear das diretrizes curriculares para a formação de professores trouxe consequências a não apenas na concepção de formação que se tornou mais instrumental, dado que os conhecimentos na visão das diretrizes deveriam formar competências e estas teriam como função resolver problemas da prática.

Lula, ao manter o veto de FHC, indica que não haverá grandes saltos evolutivos nas políticas educacionais de seu governo, permanecendo estas presas ao superávit primário e, portanto, sem horizonte para um cenário no qual aponte para o aumento de recursos para a educação. No mais, ao assumir a Presidência, Lula recebeu um legado de seu antecessor FHC que, após oito anos de governo, reestruturou todo o sistema escolar, instituiu o FUNDEF, deixando um déficit na educação infantil e média. Além desses problemas, Lula teve que se confrontar com a questão da luta histórica pelo piso salarial dos professores.

FHC ainda deixou como legado inúmeros Decretos-Lei, Resoluções, conduziu inúmeras reformas, e entre estas reformou o próprio Estado, esta última influenciou sobremaneira as políticas educacionais do governo Lula, onde se observou que houve uma continuidade do Estado-avaliador, do controle e centralização da União via sistema de avaliação. Estas durante o governo Lula foram ampliadas e aprimoradas, muitas delas que eram políticas do governo FHC como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), transformaram-se em políticas de Estado sendo incorporadas ao governo de Lula. Um dado preocupante foi o atrelamento da liberação de recursos para as escolas condicionados aos resultados dos alunos nas avaliações externas, descaracterizando o que é um dever do Estado diluindo-o em uma cultura que privilegia o prêmio e o mérito. Essas práticas avaliativas e os usos

feitos com seus resultados vão de encontro ao modelo de avaliação defendido no documento uma escola do tamanho do Brasil, no qual se estabelece: “Superar a avaliação classificatória e seletiva; estabelecer a avaliação participativa, diagnóstica e formativa; considerar os ritmos e tempos de aprendizagem dos educandos” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

O modelo de formação de professores proposto nas diretrizes e demais documentos oficiais no primeiro momento, no Governo de FHC e que se materializa em instituições que privilegiam apenas o ensino e via de regra são privadas apenas colaboram para tornar a práxis pedagógica alienada é, pois, uma formação vazia, apenas uma certificação para atender as exigências dos compromissos firmados a nível internacional e que se revelou um negócio bastante lucrativo para os empresários do ensino e uma poderosa estratégia ideológica do Estado e de seus ideólogos que, sob o discurso da valorização docente via profissionalização, excluiu dessa valorização o debate acerca das condições materiais dos professores e do sucateamento das escolas públicas sob a égide das políticas neoliberais. Frigotto (1999, p. 162) analisa em seu clássico “a produtividade da escola improdutiva” que o projeto de educação pensado pela burguesia para os trabalhadores se pauta em:

> Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista.

Essa mesma visão de educação minimizada é reservada aos professores e se revela bastante estratégica para o capital, pois professores formados precariamente irão contribuir para que os esquemas abstratos e idealistas que compõem as mistificações postas na educação e na sociedade como um todo não sejam desfetichizadas e sim reproduzidas se utilizando inclusive do trabalho pedagógico reduzindo, cada vez mais, a uma prática instrumental e despolitizada.

Impossível não emitir análises comparativas entre FHC e Lula, pois se FHC precarizou a formação de professores via Institutos Superiores de Educação (ISES), Lula dá um passo a mais institucionalizando a universidade aberta do Brasil (UAB), no qual intentou a substituição de uma formação de professores pública, gratuita e presencial por uma formação paga e a distância.

Nesse tocante, observa-se que Lula e o PT fizeram adesão ao projeto neoliberal, projeto este que vem desde o consenso de Washington (1989), prevalecendo em nosso país, perpassando os dois governos de FHC e mantendo continuidade no governo Lula. Sob esse solo, Antunes (2011, p.1) interroga: “Quais são os traços de continuidade em três governos aparentemente tão diferentes, como os de Collor, FHC emesmo Lula?”.

De fato, governos aparentemente distintos, passaram a adotar políticas e programas bastante similares, a despeito de pequenas rupturas e algumas inovações próprias de cada governo. Essa continuidade é explicada pelo cenário de crise estrutural do capital e, ao mesmo tempo, por ser frágil na implementação de políticas sociais, não destoa da essência do modo de produção capitalista, que afasta o Estado das questões sociais ao mesmo tempo em que exige um Estado forte para o processo de reprodução e expansão do capital.

Nessa perspectiva, o sistema capitalista vive uma fase regressiva, de barbárie intensa e esta se estendeu por todas as dimensões atingindo enormemente o campo educacional. Essa barbárie não advém da falência de uma determinada forma de governo, mas da falência do sistema capitalista em sua estrutura e dinâmica. Na educação, a barbárie se explicita no intenso processo de mercantilização do ensino, no esvaziamento e empobrecimento deste, trazendo consequências não apenas epistemológicas, mas também éticas e políticas. A educação, sendo alçada a um negócio, vive todas as depreciações próprias de uma mercadoria, e o professor em seu trabalho sente as consequências objetivas como: o arrocho salarial, as precárias condições de trabalho, consequências subjetivas em sua identidade, formação e ausência de consciência de classe, não se reconhecendo nem como categoria profissional.

É importante observar que os dois governos estudados estavam enraizados no mesmo solo social de subordinação e de abandono de projetos eminentemente nacionais. Paulani (2010, p. 132), ao tratar das políticas macroeconômicas, afirma que independentemente do governo no poder, o ideário e a condução das políticas passa necessariamente pelo receituário e determinações dos organismos internacionais que coadunam com modelos neoliberais.

Os dois governos trilharam seus caminhos com muitas dificuldades de elaborar políticas macroeconômicas autônomas (PAULANI, 2010; LEHER, 2011). Nesse enfoque, os dois governos permaneceram presos aos ditames no que diz respeito à formação de superávit primário, com isto, não aconteceram maiores investimentos nas políticas públicas, dentre elas, as políticas educacionais.

Neste prisma, no que se relacionam à política educacional, os governos analisados elaboraram seus projetos, e nestes estavam expostos seus programas na área educacional. Os documentos “Acorda Brasil, Tá na Hora da Escola” de Fernando Henrique Cardoso e “Uma Escola do Tamanho do Brasil” de Luiz Inácio Lula da Silva expunham as diretrizes e metas para o campo educacional nos respectivos períodos.

Estes dois projetos educacionais revelaram muitas similitudes - ainda que nos discursos se evidenciasse o contrário -, a política curricular manteve-se pragmática, centrada no modelo de competência, as avaliações centralizadas foram mantidas e aperfeiçoadas. Isto pode ser observado no Governo FHC com a institucionalização do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - e no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que foram mantidas no Governo Lula e aperfeiçoadas, por meio da criação da Provinha Brasil e do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Nesta perspectiva, a lógica quantitativa inaugurada no Governo FHC foi mantida no Governo Lula assim como a política de resultados, apresentando a qualidade quantificada como sinônimo de qualidade educacional. Nesse sentido, Lula instituiu o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica atrelando a liberação de recursos às escolas de acordo com os resultados de desempenho auferidos por meio de avaliações externas.

No tocante ao ensino superior, o governo Lula trouxe inovações como o Reuni e o Prouni, estes programas receberam inúmeras críticas, notadamente o Prouni que deslocou grandes somas de recursos públicos em instituições privadas. Esse modelo de democratização do ensino superior revelou-se na realidade uma pseudo-democratização, uma massificação que, a despeito de toda a propaganda oficial, não foi capaz de romper com a desigualdade educacional, se FHC iniciou o processo de diversificação e mercantilização do ensino superior, coube a Lula massificar, fazendo os estudantes das camadas populares pagarem por cursos de nível superior oferecidos em instituições de caráter duvidoso e que tem suas atividades pautadas em um ensino de qualidade duvidosa (ARCE, 2001). Nessas instituições, a pesquisa e a extensão não acontecem e o ensino ministrado deixa a desejar à medida que as bases curriculares que norteiam os cursos são tênues, frágeis, pragmáticas e fragmentadas.

**REFERENCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento Final.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 05/03/2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº14**, de 21 de maio de 2010. Institui O Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. 2010a. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2010. Acesso em 14/ABR/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia ás avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de, BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (Orgs). **Hegemonia ás Avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAULANI, Leda Maria. Capitalismo Financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de, BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (Orgs). **Hegemonia ás Avessas.** São Paulo: Boitempo, 2010.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO BÁSICO

Katiane Nunes de Oliveira [431]
Bolsista CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID
Email - katenunes9@gmail.com

Gilberto de Andrade Machado[432]
Professor do IFCE
Email - gilmach@ifce.com.br

**RESUMO**

Pesquisa que tem como objeto de estudo a analise de algumas práticas pedagógicas do ensino de Artes Visuais. Explora-se algumas experiências em iniciação à docência, ocorridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/IFCE, Subprojeto Artes Visuais. Questiona-se como o professor de artes visuais se constrói e que tipo de experiências significativas reverberam no cotidiano do contexto escolar. Discute-se a Abordagem Triangular e a Cultura Visual como articuladoras dessas práticas. Argumenta-se a compreensão dos saberes dos professores vinculados a formação docente e o discurso sobre as experiências formativas do artista/professor/pesquisador. Até então considera-se o presente trabalho como um recorte de uma pesquisa de TCC em desenvolvimento.

**PALAVRAS- CHAVES:** formação de professor; práticas pedagógicas; ensino de artes visuais

## INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a formação inicial de professores e busca compreender a experiência formativa empreendida no subprojeto da área de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Apontaremos e discutiremos sobre algumas ações desenvolvidas, analisando as contribuições dessas ações para a formação docente em uma perspectiva do professor pesquisador, crítico, reflexivo.

[431] Autora: Katiane Nunes de Oliveira. Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza; Bolsista CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Pesquisadora de iniciação cientifica vinculada a linha de Praticas Educativas do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais – Cnpq. Email - katenunes@gmail.com

[432] Coautor: Professor Doutor Gilberto de Andrade Machado, lecionando no curso Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza. Coordenador do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investigando Práticas Educativas e Narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais - Cnpq. Email – gilmach.ifce@yahoo.com.br

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professor fundamentada nos estudos de Tardif (2014), Josso (2004), Irwin (2008), no que se trata dos saberes do professor, de experiências formadoras, e dos papeis de professor/artista/pesquisador, e em Hernandez (2011) e Barbosa (2010) no que concerne as propostas e proposições metodológicas para o ensino de arte.

Os autores consultados levantam reflexões relevantes sobre a formação do professor, sendo que o aprendizado da profissão docente é permeado pela subjetividade durante seus processos formativos, potencializando a criação de diferentes características de aprender a pensar, ser e agir na prática pedagógica, representando o desenvolvimento profissional na educação como responsabilidade do sujeito que se forma guiado por uma dimensão reflexiva das ações docentes, fortalecidas a partir da experiência de iniciação docente.

## O CONSTRUIR-SE PROFESSOR DE ARTES VISUAS

Nos últimos tempos pesquisadores da educação vêm ressaltando que a formação, a autonomia, a identidade e a construção dos saberes docentes são marcadas pelas práticas pedagógicas adquiridas desde os primeiros contatos junto ao espaço escolar, possibilitando aos mesmos, construir-se enquanto profissionais da educação. Tardif (2014), afirma que os saberes docentes classificam-se em quatro tipos: saberes disciplinares; saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes experienciais.

Para Tardif (2014) o saber dos professores consiste em um saber temporal, adquirido no contexto da história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que é temporal significa que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Considerar essa dimensão temporal permite dinamizar o saber experiencial, mostrando como ele é moldado no decorrer da história pessoal, escolar e profissional docente, destacando a aquisição do saber experiencial considerado como base do saber-ensinar: “O saber dos professores é plural, compósito, heterogênio, por que envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e saber–fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, provavelmente, de naturezas diferentes” (TARDIF, 2014, p.18).

Para este autor saber experiencial está ligado ao saber prático, pois está a serviço da ação; é interativo, partindo da relação entre professor e atores educativos; é um saber heterogênio, mobilizando conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridas em fontes diversas,

lugares variados em momentos diferentes; é existencial ligada á historia de vida do professor, incorporado á sua própria vivencia, á sua identidade, ao seu agir, as suas maneiras de ser.

> Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou artesão. Por isso é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz. (Tardif, 2014, p.110)

Portanto o saber sincrético é plural e se baseia não somente em um repertório de conhecimentos integrados e lógicos, mas sobre vários conhecimentos e, em um saber-fazer que são movimentados e empregados em função das situações variáveis e continentes da prática docente. Assim o sincretismo é a capacidade de utilizar na ação cotidiana, um leque de saberes compósitos, com base em vários tipos de juízos para estruturar e orientar a atividade do professor.

O saber experiencial é um saber social, constituído pelo ator em influência mútua com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar originárias da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, dentre outros; caracterizando assim a "epistemologia da prática", correspondendo, á um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização se dá na interação, o professor apresenta-se "pessoalmente", com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

De outro modo a formação experiencial segundo Josso (2004), indica uma atividade em que o sujeito realiza uma aprendizagem de experiências formadoras, trabalhada do ponto de vista do aprendente em interação com outras subjetividades, destacando a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e o que foi observado, percebido, e sentido nos percursos de formação, destacando três modalidades de elaboração de experiência. A primeira "ter experiência" diz respeito a vivencias de situações e acontecimentos que se tornam significativos, mesmo sem termos provocado, o "fazer experiência" ligados às vivencias de situações que provocamos. E o "pensar sobre as experiências" quando o conjunto de vivencias, trabalhadas continuamente no intuito de se tornarem experiências. O reconhecimento de si como sujeito permite encarar o roteiro de uma vida de forma múltipla, pensado como um sujeito múltiplo, no sentido de que interage, com os outros sujeitos, com o meio em que esta inserido e consigo.

> [...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2004, p. 55).

Outro aspecto da formação, segundo Irwin (2008) evidencia os papeis do artista/professor/pesquisador, que a princípio foram estabelecidos individualmente, porém não deve ser visto como algo separado, mas sim interconectados, criando uma linguagem mestiça, híbrida, buscando dialogo, convivendo em tempo/espaços deslocando-se entre lugares.

Com a intenção de oferecer condições de organização de ideias e como usar seus questionamentos de pesquisa a autora estabelece alguns conceitos para reflexão como: contiguidade; questionamento vivo; metáfora e metonímia; abertura; reverberações; excesso, que não são conceitos fechados e estão em permanente movimento entre fronteiras da teoria, pratica e atividade criativa.

> Aqueles que vivem nas fronteiras [...] reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos. As experiências e práticas vivenciadas por indivíduos criando e recriando suas vidas são inerentes á produção de suas obras de arte de a/r/t de escrita (grafia). Pensamento e prática estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão. O novo conhecimento afeta o conhecimento existente. Nesse sentido, o círculo não é quebrado: ação- reflexão-reflexo e assim por diante. (IRWIN, 2008, p.91)

Entende-se por a/r/t uma metáfora para artista (artist), pesquisador (researcher), professor (teacher) e grafia (escrita/representação), onde o saber, fazer e realizar se fundem. Nesse sentido aponta-se para a a/r/tografia uma forma de investigação ligada a pesquisa-ação, por abranger as praticas de pesquisador educador e artista, unindo práticas artistas e educacionais em um campo de pesquisa. Conforme Irwin (2008 p.28) "a a/r/tografia é a uma Pesquisa Viva, unindo experiências e representações artísticas textuais" nesse sentido caracterizando-se por ser uma pratica viva ligada a arte e educação, que além de explorar as formas de coletas de dados qualitativas não deixa de avaliar outras percepções tentando encontrar novos entendimentos. Para a autora os a/r/tógrafos (praticantes da a/r/tografia) preferem refletir sobre as práticas de artistas e educadores como ocasião para produção de conhecimento, envolvem-se um trabalho reflexivo, recursivo, refletivo e responsável dentro de atividades artísticas e educacionais.

## PERSPECTIVA METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

No ensino de arte a Cultura Visual e a Abordagem Triangular se destacam por serem as mais utilizadas como suporte e orientação para elaboração de metodologias aplicadas na pratica docente. Logo conhecer e analisar as propostas pedagógicas de ensino de arte, passa a ser fundamental para o planejamento das aulas.

Diante disso analisando a Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2010), que afirma não ser um método ou metodologia, mas uma proposta a ser estudada e desenvolvida,

constituí- se de três eixos: fazer, ler e contextualizar. Em que se compreende o "fazer" como ações que caracterizam a aprendizagem da produção artística em contato com materiais e procedimentos das diferentes linguagens artísticas; o "ler" referindo-se a aprendizagem da experiência estética, ações que envolvem o exercício da percepção e o "contextualizar" abrangendo as ações reflexivas sobre os diferentes contextos da arte na história, culturas, estilos e movimentos artístico, os três eixos articulam-se de formas complementares e interconectadas, não tratando de fases, mas de processos mentais que se interligam para operação cognitiva da aprendizagem.

De outro modo, Hernandez (2011) apresenta as bases para alguns dos diferentes sentidos da Cultura Visual, de sua posição de provisionalidade, como uma estratégia pedagógica de compreensão e de aproximação, ciente que se trata de uma realidade complexa, variada e não reducionista. Pensar o que é Cultura Visual pode ter na visão do autor, três sentidos ou transmitir três posições não encerradas.

Na primeira posição, considera que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nós mesmos como sujeitos, indaga sobre as praticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê. Na segunda posição, o autor chama a pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar os olhares com os quais se constroem os relatos sobre outras épocas a partir de suas representações visuais; em qual lugar o sujeito é colocado pelo discurso no qual faz parte isto que ele vê, geralmente vendo mais do que dizem, sendo que esse dizer constitui um caminho em direção à construção de experiências.

A terceira posição propõe indagar sobre as maneiras culturais de olhar e os efeitos sobre cada sujeito, atentando para ver o que querem que se veja, sem a preocupação de produzir caminhos de apropriação de sentidos, considerando que a proposta da Cultura Visual sugere contribuir com um deslocamento desse olhar e do lugar de quem vê, permitindo espaços de encontro e confrontação sobre o que se vê e os efeitos que produzem. Considerando que as culturas na atualidade são afetadas pelas relações com as tecnologias da aprendizagem e comunicação, influenciando o modo como nós vemos e vemos o mundo. O autor aponta a necessidade de revisar a trajetória de arte educação e das narrativas discursivas vinculadas as suas tendências e fundamentações.

Partindo de tais reflexões surgiram questionamentos sobre como favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos, passando de receptores a visualizadores críticos, explorando relações de possibilidades de interpretação e de produção. Deste modo, desafiando a construção de

formas de aprender que contribuíssem para criar uma nova narrativa para a escola, como um lugar no qual se aprenda com sentido, possibilitando a ampliação de debates em relação às imagens no ensino de artes visuais, assim percebendo como a Cultura Visual influencia o posicionamento docente diante dos conteúdos abordados, assim repercutindo na produção dos alunos.

## A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID baseia-se no incentivo à docência, aspirando colaborar com formação profissional docente, no sentido da compreensão dos processos de construção, produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para a uma atuação adequada e ética no ensino, possibilitando a experiência docente, de modo que estimule habilidades criativas e reflexivas. Ainda segundo a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBIB, este visa promover uma interação entre a Universidade e a Escola, buscando um aumento da qualidade das ações acadêmicas direcionadas para a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a introdução dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de educação (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva buscamos explorar as experiências desenvolvidas no LAPIM - Laboratório de Produção de Imagens, um dispositivo efetivo do subprojeto da área de Artes Visuais do PIBID/IFCE, em parceria com uma escola publica, do bairro Conjunto Ceará em Fortaleza.

Inicialmente foi efetivado um diagnóstico da escola, objetivando conhecer o espaço-campo de iniciação à docência, realizando atividade de caráter etnográfico levantando informações características do espaço em relação à sua estrutura física e de pessoal, da comunidade e contexto escolar, utilizando instrumentos de registro fotográfico e relatório. Após observações, investigou-se os interesses dos estudantes, em relação aos temas e conteúdos de Artes Visuais, contribuindo para a elaboração de propostas educativas.

Deste modo, após analise dos dados, discutimos as opções de propostas considerando as experiências de cada bolsista ID[433] para a elaboração do plano de curso, escolhendo como tema a arte urbana, com conteúdos programáticos divididos em quatro módulos: Noções básicas de

433 [3] No projeto PIBID existem três tipos de bolsistas: o de iniciação à docência - ID; o supervisor – professor da escola parceira e o CA – Coordenador de Área, professor do IFCE. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova RegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

desenho e pintura; Lambe-lambe; introdução e noções básicas do estêncil, experimentações de materiais e técnicas.

Essas ações foram elaboradas sob a orientação do professor coordenador de área e do professor supervisor. Sendo que as orientações sobre o planejamento do curso e o acompanhamento dessas atividades se dava através de reuniões realizadas semanalmente.

As vivências pedagógicas, descritas em seguida aconteceram no período de julho á novembro de 2014 e contaram com o apoio de três bolsistas. Oficinas ofertadas para alunos de ensino básico, duas vezes por semana, em três horários propostos, no período vespertino e noturno.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na primeira semana apresentamos nossa proposta aos alunos, exibimos slides e vídeos expondo portfólios artísticos relacionados a pratica de intervenção urbana, conduzimos uma conversa dinâmica expondo alguns pontos de vista em relação à arte urbana, questionando-os como eles a entendiam e quais eram suas expectativas diante da configuração do curso. Algumas expressões dos alunos: “É uma arte que vem de tudo, que não está no museu”; “Quero aprender a fazer a minha arte, o meu graffiti”; “Se tiver uma mensagem legal, eu gosto”.

No segundo momento mostramos as possibilidades de construção de imagens através do desenho, simulamos um muro revestindo a parede da sala de aula com papeis, e orientamos os alunos a produzirem esboços relacionados as suas vivencias culturais na escola, na comunidade. Com esse exercício conhecemos as potencialidades dos alunos e percebemos como eles se viam, suas influencias, seus repertórios visuais. A medida que inseriam seus rascunhos no papel, nós os mediadores, buscávamos levantar reflexões sobre suas produções, suas referencias e o que queriam expressar .

Nas semanas seguintes, continuamos com o desenvolvimento de técnicas de desenho. Iniciamos algumas noções de pintura, trabalhamos conceitos de luz e sombra, abordamos o circulo cromático e introduzimos técnicas de intervenção urbana, o lambe-lambe. Frente às imagens que reproduziam, argumentamos: Por que produzir aquele tipo de imagens? Qual o sentido delas em seus contextos? Na tentativa de despertar um olhar critico em relação às produções.

Seguindo para outro momento da oficina, desenvolvemos uma pintura mural em que dividimos o espaço interno do muro e cada aluno ficou encarregado por um trecho do estacionamento da escola, elaboramos em conjunto o projeto e a execução de cada painel. Para a maioria, foi a primeira experiência com pintura mural, curiosos pela novidade de conhecer materiais

e técnicas de pintura, resultando na produção de painéis com imagens de corações apaixonados, personagens de desenho animados, olhos, bocas, etc. Tais temáticas foram escolhidas por eles sem nossa interferência, mas que tentamos discutir os motivos dessas escolhas, ouvir suas justificativas; “Porque acho muito fofo”; “Acho massa”; “Não sei, fiz por que acho bonito”. As pinturas tiveram bastante visibilidade na escola, um lugar onde não tinha nada de atrativo, virou ponto de encontro e conversas, comentários sobre o que achavam das pinturas, se aquilo era arte, se agradava ou não e quem eram os autores.

Continuamos o modulo pintura e iniciamos a criação de um painel coletivo, discutimos anteriormente sobre o conceito de identidade, propomos a criação de uma imagem que pudesse representar o coletivo, a forma como eles se viam diante do contexto em que viviam na escola, na sociedade, e em meio a discussões, chegamos à imagem do “vetinho” abreviação de pivetinho, figura de menino, moleque de periferia, exibicionista e que supostamente é associado a situações criminosas, representado com uma postura que o caracteriza, postando as mãos em sinal positivo. Empolgados com a ideia empenharam-se no planejamento e na execução do mural.

Essa produção também repercutiu na escola com elogios de alunos e ressalva de alguns professores e da direção, levantando discussões sobre o personagem e qual a intenção da pintura. Os alunos se viam como parte de uma historia, de sua escola, de sua comunidade, e diante dos olhares de reprovação: “O que é isso? Quem são esses alunos? A escola permitiu uma pintura dessas?” (Fala de um funcionário da escola). Em outros encontros, durante a aplicação da oficina, abordamos outras técnicas de intervenção urbana, como o estêncil, propondo diferentes possibilidades para se pensar visualidades cotidianas.

Encaminhando desse modo para o final da oficina, com a elaboração de um ultimo trabalho, um mural, sintetizando os conteúdos abordados, mostrando as técnicas aprendidas no LAPIM, e um memorial, com a colagem de fotografias remetendo a alguns momentos desse trajeto. Os alunos que continuaram até o encerramento, retrataram-se da maneira como eles se reconheciam naquele ambiente escolar, primeiro com suas próprias imagens utilizando a técnica de estêncil e, segundo, com pinturas que os representavam pela atividade que desenvolviam, ou se interessavam, como: capoeira, futebol, natureza, etc.

A proposta desta experiência esteve atenta à compreensão de um universo visual familiar do adolescente, à questão da Cultura Visual, buscando entre outros pontos gerar novos modos de perceber a realidade a sua volta, com o intuito de aproxima-los do que é produzido como

arte atualmente, desestabilizando algumas concepções acerca das Artes Visuais, como a visão clássica de arte, algo distante, exclusivo e inacessível.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Contudo, tendo em vista que os alunos estão inseridos em certos contextos culturais e que carregam consigo valores determinados pelo seu lugar de origem e de suas vivências socioculturais anteriores, esse estudo possibilitou um olhar sobre a realidade desses sujeitos, seus costumes, seus desejos e também as suas limitações.

Por conseguinte as ações formativas empreendidas e a experiência na formação inicial de professores relatada demonstram-se relevantes, uma vez que oportunizaram uma compreensão mais ampla sobre teoria e prática de forma refletida, em que possibilitaram situações de aprendizagem bastante significativas para o crescimento pessoal e profissional.

Lamentavelmente, o PIBID/IFCE, atualmente passa por um período de instabilidade, isso devido ao momento político por qual o país vem atravessando, colocando em cheque sua importância como programa, suscitando incertezas sobre sua permanência.

Nesse sentido vale salientar, ainda, que as ações realizadas no PIBID/IFCE, em muito contribuíram para a inserção dos alunos do curso de Licenciatura em artes Visuais, na realidade escolar dos municípios em que residem, permitindo um contato direto com a profissão docente.

No entanto não pretendemos com isso estabelecer um modelo ideal de formação, e sim socializar uma experiência que poderá por outros profissionais ser problematizada na busca de soluções ou novos questionamentos que envolvam a complexidade do trabalho docente, especificamente nessa área, que muito tem a progredir.

Deste modo compreendemos que a docência deve ser vista como uma profissão realizada em práticas concretas, coletivas e individuais, ativas e críticas e que se deve construir cotidianamente o seu percurso.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. A Abordagem Triangula no ensina das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Ed. Cortez , 2010.

BRASIL. Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. versão atualizada do texto apresentado no XVIII CONFAEB/ UDESC/UFSC, 2007.

HERNÁNDEZ, Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica In: Interterritoriedade: mídias, contexto e educação. Ana Mae Barbosa, Lilian Amaral (organizadoras), São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

JOSSO, Christine. Experiência de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. - Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Dorotéa Costa de Oliveira. 1*
1 Mestrado em em Docência da Educação Brasileira, Faculdade do Norte do Paraná – Facnorte / Assessoria Educacional Sapiens. Distrito de Educação 6.
Doroty.costa@yahoo.com.br

**RESUMO**

O artigo "As práticas na rotina da Educação Infantil: vivenciando a interdisciplinaridade" surgiu como veículo de avaliação da disciplina de Educação e Interdisciplinaridade da Faculdade do Norte do Paraná – Facnorte do mestrado em Docência da Educação Brasileira. A correlação entre o conceito de interdisciplinaridade e a prática pedagógica da Educação Infantil encontrou nas vivências com Projetos Pedagógicos o veículo de sua efetivação nos Centros de Educação Infantil (CEI).Nesse sentido, a formação inicial e contínua dos professores, o trabalho coletivo fundamentado no diálogo entre professores e a práxis reflexiva podem nortear o trabalho interdisciplinar docente.

**Palavras-chave**: Interdisciplinaridade, Educação Infantil, Professor Reflexivo

## Introdução

A vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de Educação Infantil possibilita a interação e integração do currículo que segundo a RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009, é concebido como um conjunto de práticas onde as experiências e os saberes das crianças são articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, e contribui para a reflexão sobre o papel do professor na perspectiva de uma prática de transformação da ação pedagógica,proporcionando também espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências ,tudo em prol de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A interdisciplinaridade principalmente na educação infantil propicia condições para que os professores percebam a necessidade de construir projetos educativos que possam garantir uma prática pedagógica de qualidade, onde a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009) e envolvendo toda a comunidade escolar.

É possível propiciar condições para que os professores conheçam algumas formas particulares de ser e pensar das crianças com as quais trabalham, ampliando assim sua compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem das mesmas.

Compreende-se que o brincar é uma linguagem própria da infância sendo desenvolvida por meio de representação de papéis e atribuições de novos significados a objetos e ações. Portanto o contexto escolar pode influenciar o uso de brinquedos e materiais pelas crianças, de maneira a contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem.

Ao se trabalhar em um contexto interdisciplinar os professores podem refletir e valorizar a singularidade das crianças, compreenderem o desenvolvimento da autonomia delas como princípio da ação educativa, porque é inerente ao processo interdisciplinar perceber a criança como ser integral,que aprende e se desenvolve em contextos oportunizados na rotina das instituições de educação infantil,onde a equipe pedagógica e administrativa precisam refletir e trabalhar coletivamente,buscando envolver a participação das famílias.

**Metodologia**

A metodologia de trabalho que direcionou as discussões desse artigo fundamentou-se em pesquisas bibliográficas por se tratar de um artigo exigido como avaliação da disciplina de Educação e Interdisciplinaridade da Faculdade do Norte do Paraná – Facnorte do mestrado em Docência da Educação Brasileira.

**Discutindo os conceitos de intedisciplinaridade**

O artigo “As práticas na rotina da Educação Infantil: vivenciando a interdisciplinaridade ” surgiu como veículo de avaliação da disciplina de Educação e Interdisciplinaridade da Faculdade do Norte do Paraná – Facnorte do mestrado em Docência da Educação Brasileira.

Com base nas discussões e leituras realizadas na disciplina compreendeu-se a vivência da Interdisciplinaridade como as diversas formas de interação entre os eixos educacionais que direcionam as ações educativas.

> A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolingüística. (ZABALA, 1998, P. 143)

Para compreender o conceito de interdisciplinaridade faz-se necessário explicitar a diferença da mesmo com a integração.

"...é importante distinguir integração e interdisciplinaridade. Como a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares a integração é antes de tudo ligada a todas as finalidades da aprendizagem." (LENOIR, 2012, P. 53)

Segundo o autor supracitado, a integração é um processo de articulação curricular dos programas de estudos e de gestão, sobre o plano didático, do planejamento da intervenção educativa.

> ... a integração é vista como um processo interno, de construção de produtos cognitivos, processo que interessa ao sujeito e que exige a ajuda apropriada de um terceiro que age a título de mediador momentâneo (o educador), colocando em prática as condições didáticas favoráveis às orientação de integração. (LENOIR, 2012, P. 54)

Nesse sentido, o papel do educador assume a postura de mediador da aprendizagem, e sua relação com as crianças da educação infantil se dá de forma horizontal com a valorização dos saberes trazidos da vivência cotidiana. A interdisciplinaridade deve ser vivenciada através de uma troca de conhecimentos e experiências entre as crianças e estas com o professor, onde os saberes culturalmente construídos estarão sendo vivenciados e resignificados.

Dessa forma, a interdisciplinaridade é composta pelos saberes, as experiências, as brincadeiras, as interações, os professores, as crianças, a gestão e a rotina das instituições para a busca do processo de aprendizagem e desenvolvimento de modos integrados.

**Aspectos relevantes da educação infantil**

Segundo BUJES et al.(2001), durante um período considerável de tempo a criança foi educada em ambiente familiar, pois não existiam instituições responsáveis pela educação específica na infância. As crianças participavam das conversas dos adultos sendo consideradas miniaturas dos mesmos. Essas participavam dos momentos tradicionais para inserir-se na sociedade e amadurecer para a vida adulta.

Entre os séculos XVI e XVII com o surgimento do pensamento pedagógico moderno formaram-se as primeiras instituições de educação infantil como uma exigência do contexto social europeu. Com a descoberta de novos territórios, formação de mercados diferenciados, invenção da imprensa e divulgação da Bíblia, a necessidade de alfabetização tornou-se evidente. Além da implantação da industrialização que requereu uma mão de obra mais qualificada, ou seja, capaz de novos conhecimentos para o aprimoramento da industrialização.

As disputas religiosas entre católicos e protestantes também tiveram grande influência para a formação de escolas infantis, pois buscaram garantir aos seus fiéis um mínimo de domínio da leitura e escrita, além do maior contato com a Bíblia.

O surgimento do pensamento pedagógico moderno abriu um espaço essencial para um termo muito citado nas discussões educacionais e na estruturação da vida social: a escola.

As instituições de Educação Infantil, que compõem Creches e Centros de Educação Infantil baseiam-se na missão de educar e cuidar, segundo BUJES et al. (2001, p.16), pois as crianças nessa faixa etária (0 a 6 anos) caracterizam-se como necessárias de carinho, segurança e atenção para sobreviver, ou seja cuidado e educação ,além de inserir-se em um contexto social de interação com novas pessoas gerando novos conhecimentos de mundo.

Explicando o sentido do cuidar; este está ligado ao cuidado com necessidades básicas como higiene, sono, alimentação, etc. Com base na necessidade dos responsáveis pelas crianças (pais ou figuras substitutas) de retirar-se para trabalhar; as creches realizam a função de cuidar e educar prezando por proporcionar um ambiente acolhedor, organizado, seguro, com profissionais dispostos e bem formados para desenvolver um trabalho propositor de desenvolvimento e aprendizagens significativas para as crianças.

> No meu entendimento, esses cuidados se organizam para que homens e mulheres que também são pais e mães possam exercer de forma mais ampla seus papéis como tal, mas também como cidadãos/ãs, trabalhadores/as. Ver os cuidados desta forma talvez nos ajude a perceber que eles são indissociáveis de um projeto educativo para a criança pequena. (BUJES et al. 2001, P. 16)

Quanto ao educar na Educação Infantil, esse processo se dá através da interação social com adultos e crianças num processo de experiência cultural com um grupo social. Nesse aspecto, a instituição de educação infantil representa uma propositura de experiências que gerem na criança conhecimentos geradores de novos significados e deve priorizar em sua rotina vivências com a fantasia, o simbólico, o lúdico, o jogo, a brincadeira; em busca do desenvolvimento integral das crianças de forma prazerosa e adequada para a sua faixa etária.

Discutindo sobre uma educação prazerosa e significativa para as crianças na Educação Infantil, vale ressaltar a importância do lúdico e vivências concretas com brincadeiras nessa etapa da Educação Básica. Segundo Celso Antunes (2010), não há dúvidas de que é no ato do brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado.

Nas brincadeiras as crianças tornam significativas e expressivas as informações assimiladas no convívio social, gerando assim novas aprendizagens. "... jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, esta seria de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda." (ANTUNES, 2010, P.31)

No ato de brincar, a criança desenvolve habilidades, explora afetos, expressa sentimentos e conflitos interiores, vivencia o imaginário e desenvolve competências cognitivas que atingem seu

desenvolvimento global abordando aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e sociais.

“ Como se isso tudo já não fizesse do “ato de brincar” o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicar.” (ANTUNES, 2010, P.31)

Segundo Vygotsky (1998), é durante as vivências com os brinquedos que as crianças resolvem seus conflitos e expressam os seus desejos.

> No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, P. 122)

Nesse contexto, envidencia-se a importância do educador infantil em conhecer as necessidades das crianças para planejar e executar suas ações de forma que juntos participem de experiências significativas que desenvolvam as crianças em aspectos integrais. Conforme Vygotsky (1998), a brincadeira é a ferramenta essencial para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois gera situações imaginárias que formulam o conhecimento de si e do mundo através da interação social.

> Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. (VYGOTSKY, 1998, P. 123)

Nas brincadeiras de faz de conta, as vivências com o imaginário proporcionam às crianças a construção de mundos próprios que as auxiliam a compreender o mundo adulto. Muitas vezes nos deparamos com momentos de brincadeiras nos quais as crianças estão reproduzindo situações de seu cotidiano ou manifestando momentos e memórias marcantes desagradáveis. Tais situações de faz de conta ajudam as crianças a lidar com seus conflitos e a estruturar suas emoções.

Nesse contexto, vale ressaltar o papel do educador infantil, que deve estar bem preparado,no sentido de estar sempre buscando novos conhecimentos e refletindo a sua prática,avaliando-se constantemente, para planejar brincadeiras ricas em estímulos sensoriais e repletas em vivências simbólicas. E não somente planejá-las, mas executá-las valorizando as manifestações e discursos das crianças no ato de brincar. Os educadores devem atentar para as situações conflituosas formadas, as expressões corporais no faz de conta e as falas representativas de situações de vida expressadas na brincadeira para intervir quando necessário de maneira correta.

Os educadores devem manter uma postura de propositor de situações simbólicas com um

olhar de investigador/pesquisador, atentos às falas das crianças para conhecer suas histórias de vida e contextos sociais em que estão inseridas profundamente. Além disso, devem realizar sua avaliação contínua nesses momentos, pois a avaliação na educação infantil não se dá de forma quantitativa através de notas, mas sim de forma qualitativa através de observações e muitos registros. Dessa forma, os momentos de brincadeiras livres e direcionadas são excelentes para gerar e fundamentar a avaliação do educador infantil com relação ao planejamento, aos cantinhos e brinquedos, como outros materiais que proporcionou para que a brincadeira acontecesse; como tamém estará refletindo e revendo sua prática.

Dessa forma, percebe-se a essencialidade das Instituições de Educação Infantil como alicerce de todo o processo de desenvolvimento integral das crianças e processo de formação aprendente nos demais anos escolares. Requerendo a formação adequada dos educadores dessas séries para proporem vivências simbólicas, concretas e significativas para a aprendizagem prazerosa e adequada conforme o público que atendem (crianças de zero a cinco anos).

**Interdisciplinaridade e educação infantil**

O conceito de interdisciplinaridade compõe a prática pedagógica da Educação Infantil evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE) de 2009, que citam as experiências diversificadas que perpassam todas as áreas do conhecimento e experiências com as crianças como centro do planejamento, ou seja, a interdisciplinaridade e respeito às concepções prévias das crianças ficam evidentes nos seguintes artigos:

> Art. 3º O Currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2011, P. 133)

As vivências da interdisciplinaridade na Educação Infantil direcionam as práticas pedagógicas dos professores que percebem as crianças como seres integrais que exploram nas diversas experiências as diversas áreas do conhecimento ao mesmo tempo e não partem de conteúdos isolados, mas sim das necessidades e interesses das crianças.

Nesse contexto, as experiências da Pedagogia de Projetos direcionam a prática docente das instituições de Educação Infantil de forma interdisciplinar, pois os diversos conhecimentos são contempladas de forma significativa para as crianças, através das interações e brincadeiras. Essas concepções ultrapassam as práticas de fragmentação de conteúdos segundo Dalânea Flor e Rute Silva.

> Por muitas décadas o processo educacional foi marcado pela fragmentação dos conhecimentos. Listas de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes, desprovidos de sentido e significado, marcaram as vivências educacionais da infância brasileira. (FLÔR e SILVA, 2012, P. 115)

As práticas de projetos na Educação Infantil vêm superando a concepção de conhecimentos compartimentados como forma de aprendizagem. Segundo Flôr e Silva (2012), a prática pedagógica com projetos são alguns modos de organizar o trabalho educativo por meio dos projetos, dentre estes, as interações, o desenvolvimento das múltiplas linguagens (visual, verbal, escrita, matemática, musical, corporal, etc.) o compartilhamento do cuidar e educar com as famílias e o respeito às crianças como sujeitos de direitos que querem compreender o mundo à sua volta e dele participar.

Percebe-se que a vivência de projetos está interligada as Orientações Curriculares para a Educação Infantil que defendem o cuidar e o educar, além de valorizar a relação família e escola.

> Cuidar muitas vezes é entendido de uma maneira restrita, referindo-se apenas à segurança física, alimentação, sono, etc., enquanto educar muitas vezes é relacionado somente a conteúdos escolares. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) superam essa divisão e nos lembram que a educação e o cuidado das crianças acontecem de maneira indissociável. Dessa perspectiva, cuidar é bem mais do que atenção aos aspectos físicos e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos. (Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2011, P. 14)

As vivências da interdisciplinaridade estimulam na prática docente a práxis educativa que consiste na ação, reflexão e ação refletida. Dessa forma, compreende-se que a prática pedagógica interdisciplinar estimula a formação de professores reflexivos.

Segundo Libâneo (2008), a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2012), pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, um perspectiva na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Nesse contexto, as formações continuadas têm demonstrado uma dissociação entre as fundamentações teóricas e a prática docente e pedagógica nas vivências escolares.

> Ao não colocá-las como ponto de partida e de chegada da formação acaba por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, et. al. FUSARI, 1998)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade como veículo de reflexão e trabalho cooperativo e coletivo entre professores oportuniza a formação inicial e continuada em contexto escolar, através do diálogo entre professores mais experientes e professores recém-formados possibilitando um ressignificação dos saberes na formação de professores. As conseqüências para essa formação são: a formação inicial só pode se dar com base na aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela, conforme Pimenta (2012).

**Considerações Finais**

Com o presente artigo podemos compreender que o conceito de interdisciplinaridade perpassa pela formação inicial e contínua dos professores, pelas práticas pedagógicas e vivências da Educação Infantil.

O modelo de formação desenvolvido na atualidade não proporciona que os professores possam desenvolver em suas práticas escolares a interdisciplinaridade, pois em sua formação inicial não há uma articulação entre as teorias discutidas com a prática vivenciada nas instituições escolares.

Em relação à prática da Educação Infantil num contexto interdisciplinar compreendemos que a Pedagogia de Projetos pode proporcionar a troca de saberes de forma integral.

Contudo, se faz necessário repensar modelos de formação docente extra e intra contexto escolar buscando garantir a real prática de projetos como veículo de experiências infantis integrando os diversos conhecimentos que serão tanto construídos ,como oportunizados na Educação Infantil.

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil:** Prioridade Imprescindível. Petrópolis, RJ: Vojes, 2010.

CRAIDY, Maria e KAERCHER Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLÔR, D.C. e SILVA. R. **Projetos na Educação Infantil, caminhos possíveis**. IN: Educação Infatil e formação de professors. Florianópolis. Ed da UFSC, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Didática**. Coleção Magistério. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 2008.

Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Governo do Estado do Ceará: SEDUCE, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA OU PSICOPEDAGOGIA DE JOÃO DOS SANTOS PARA OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Patrícia Helena Carvalho Holanda[434]

Maíra Maia de Moura[435]

**Resumo**

Este artigo busca entender os problemas da educação de crianças, com foco na Psicopedagogia ou Pedagogia terapêutica de João dos santos. Tem por aporte a abordagem de João dos Santos, que trata a infância, como um período de grande importância para o desenvolvimento psíquico, devido à dimensão afetiva dos indivíduos, no campo da saúde mental e da educação, entre os autores para discussão temos: Holanda (2014), Santos (1983), Carvalho e Branco (2010). As contribuições da teoria Santiana são de fundamental importância para pensarmos a educação nos dias de hoje. A educação só é possível porque o homem se sabe inacabado. É só aqueles que amam os inacabados são capazes de educar.

**Palavras Chaves:** Pedagogia Terapêutica, João dos Santos, problemas de aprendizagem, infância.

## Introdução

Defende que João dos Santos defende que só é bom saborear a vida, quando se saboreou a doçura da infância. Defende ainda que todo aquele que trata da criança seja na área da educação , seja na área da saúde mental deva ter algum embasamento de psicanalise. O autor nos traz duas exigências: Todo pedagogo deve conhecer os aspectos fundamentais da psicologia do desenvolvimento; o pedagogo dedicado a educação e ao tratamento da saúde mental das crianças, deve possuir além desses conhecimentos, formação teórico e prática em psicoterapia, sem isso sua atuação, a sua ação pode estar ferida a partir da falta de vigor e eficácia.

A obra de João dos Santos traz uma reflexão sobre a teoria psicanalítica, articulada com sua prática profissional, desmistificando que o lugar da Psicanálise se restrinja apenas ao consultório

[434] Professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

[435] Doutoranda em Educação Brasileira, vinculado à Linha de História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará (LHEC/UFC). Graduada em Pedagogia (UVA) Licenciada em ensino de História e Geografia (UVA) Graduada em Psicologia (UNIFOR) Especialista em metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA) Especialista em Educação para recuperação de Dependentes Químicos (UECE) Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (UECE) Professora auxiliar no curso de Psicologia (UNIFOR). Psicóloga Clínica. Professora do curso de capacitação em Psicologia Analítica (LABIRINTO) E-mail: mairamaiamoura@hotmail.com

dos psicanalistas mas coloca na escola, inclusive na sala de aula, a serviço da educação e de uma maior compreensão do desenvolvimento infantil.

Este estudo envolve uma metodologia de base bibliográfica, onde o conhecimento mais aproximado do teórico acima mencionado será o fundamento maior para abordar a temática proposta e dela tirar indicações de ordem prática para uma proposta psicopedagógica que lide com os dilemas da aprendizagem, nas dimensões cognitiva, afetiva e social das crianças.

Para um melhor entendimento da proposta de Santos sobre a educação da criança é necessário fazer leituras da história, sociologia, educação e da psicologia. Sendo assim uma problemática, portanto, que está em campo interdisciplinar. João dos Santos oferece uma abordagem psicanalítica e psicopedagógica, que trata a educação como tarefa que está relacionada com a família, a escola e a sociedade em geral.

**Pedagogia Terapêutica ou Psicopedagogia de João dos Santos.**

Joao dos Santos (1913 -1987), médico e psicanalista português chamava a necessidade de dar atenção aos afetos das crianças e adultos.
O Autor acima referido tem ligação com os estudos psicanalíticos e proximidade com Freud, Winnicott e Wallon. Defende que a educação é tarefa de várias instituições, não se restringindo à família nuclear e à escola, porque depende de experiências obtidas junto à família alargada e outros laços sociais;é de extrema importância abordar a temática proposta pelo autor e dela tirar indicações de ordem prática para uma proposta psicopedagógica que lide com os dilemas da aprendizagem, nas dimensões cognitiva, afetiva e social das crianças.

João dos Santos defende que todo aquele que trata da criança seja na área da educação , seja na área da saúde mental deva ter algum embasamento de psicanalise. O autor nos traz duas exigências: Todo pedagogo deve conhecer os aspectos fundamentais da psicologia do desenvolvimento; o pedagogo dedicado a educação e ao tratamento da saúde mental das crianças, deve possuir além desses conhecimentos, formação teórico e prática em psicoterapia, sem isso sua atuação, a sua ação pode estar ferida a partir da falta de vigor e eficácia. Porém ressalta que muito dentre nós aprecia a formação psicanalítica para a prática da psicoterapia infantil, no entanto, se faz claro que a formação não deve ser exigida a todos os técnicos dos centros que trabalham com infância, pois muitas vezes é impossível e em outras contra-indicada.

A Pedagogia Terapêutica não pretende ser uma ciência mas uma actuação prática para a resolução dos obstáculos que se apresentam à criança, aos professores e aos pais, na aplicação dos métodos, instrumentos e materiais escolares. Sempre que possível a orientação terapêutica deve

respeitar o essencial dos métodos utilizados pelos pedagogos e por todas as pessoas intervenientes na educação da criança. (SANTOS, João , 1976: p.05)

A psicologia pedagógica ou ou psicopedagogia diz respeito tanto aos psicólogos, pedopsiquiatras quanto aos educadores. É impossível se pensar que um pedagogo não compreenda os dados psicológicos iniciais que a psicologia do desenvolvimento nos dá o aporte teórico que permitem compreender o nível de iniciação de aprendizagem escolar, processo da leitura e escrita. O autor nos diz ainda que em um trabalho em equipe onde se trata da criança no que diz respeito a sua saúde mental, nenhum técnico pode rejeitar a intervenção dos pais. Intervenção essa que a formação em psicanálise nos clarifica a sua imensa importância, influencia essa herdada do encontro de João dos santos em seu exilio por conta da ditadura Salazarina com o teórico psicanalista Winnicott. João dos Santos afirma que nos centros que tratem de reeducação e da saúde mental da criança, pelo menos um psiquiatra ou psicólogo com formação psicodinâmica (seria ideal, um psicanalista) estaria presente para formar e supervisionar a equipe.

Ao falarmos em pedagogia terapêutica, estamos à falar de um tipo de relação entre pedagogo (adulto) - criança, relação esta que é investida, posta em prática a partir de, teorias e técnicas apropriadas, mas, que este pedagogo precisa estar consciente dos seus próprios conflitos infantis, só desse modo, seu inconsciente estará disponível para se por à serviço da criança. Para João dos Santos a arte de curar e a arte de educar seriam na sua base idênticas. (João dos Santos, 1976)

Vejamos os princípios da pedagogia terapêutica : 1 – É uma atitude face às crianças com problemas escolares; 2 – Não é ciência mas uma orientação; 3 – É não diretiva na observação mas diretiva na intervenção; 4 – Intervenção a curto prazo (máximo 1 ano escolar); 5 – Averigua onde está o ponto de fratura que impediu o processo de aprendizagem; 6 – Atua de forma mais direta do que a classe regular portanto eventualmente sem “instrumentos intermediários” como a escola regular; 7 – Implica a penetração Pedagogia-Psicologia; 8 – Pode ser encarada como psicoterapia em sentido lato, mas é preferível que seja concebida como pedagogia; 9 – Utiliza métodos de pedagogia corretiva utilizados com todos os deficientes motores, sensoriais e intelectuais; 10 – É uma orientação para a investigação (João dos Santos. 1976: p 9-10.)

Para o autor os melhores educadores e os melhores terapeutas são os que respeitam a autônomia, o segredo e a intimidade da criança. Solidão – capacidade de estar só-, silêncio, autonomia, autenticidade, sagrado, imaginação, criatividade, segredo, mistério, intimidade, espiritualidade, escola, aprendizagem e cultura são temas importantes na teoria de João dos Santos. Para que as crianças, adolescente e adultos caminhem de forma equilibrada para estarem sós, é

preciso que quando bebes eles tivessem tido a possibilidade de estarem a sós na presença da mãe, grande outro significativo, presença essa amorosa. (Carvalho e Branco, 2000).

**Os melhores educadores e os melhores terapeutas são aqueles que respeitam a autonomia, o segredo e a intimidade da criança**

Para o autor os melhores educadores e os melhores terapeutas são os que respeitam a autônomia, o segredo e a intimidade da criança. Solidão – capacidade de estar só-, silêncio, autonomia, autenticidade, sagrado, imaginação, criatividade, segredo, mistério, intimidade, espiritualidade, escola, aprendizagem e cultura são temas importantes na teoria de João dos Santos. Para que as crianças, adolescente e adultos caminhem de forma equilibrada para estarem sós, é preciso que quando bebes eles tivessem tido a possibilidade de estarem a sós na presença da mãe, grande outro significativo, presença essa amorosa.

Autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável a que o homem é guiado pelo seu segredo, pelos seus medos, seus fantasmas, sua intimidade secreta, amores confessos e inconfessos, pelo próprio mundo que criou. João dos Santos nos aponta que é fundamental para a nossa existência e coexistência termos um segredo, termos uma vida interior. "A vivência de cada pessoa é única e autônoma, portanto, ser autônomo é ter uma vida interior, é a solidão da infância mais remota. É de extrema importância aprendermos a estarmos sós, porque a solidão nos permite dialogar e criar". (Ensaios Sobre Educação II, 1983. 313.).

Vemos claramente exposto na teoria Santiana a importância da criança nascer e crescer numa família amorosa, preocupada, já que toda criança precisa se sentir amada e aprovada. Santos afirma que, quando nós nos descobrimos solitários na vida, entendemos o sentido do grande segredo ou tesouro que cada um de nós guarda dentro de si; ou seja: ele afirma que "o segredo do homem é a sua própria infância. Por isso, ele apela para que as crianças sejam bem tratadas e compreendidas no aqui e no agora de suas vidas, o que fazemos quando as estimulamos a enriquecer o seu mundo interior com vivências que tornem menos dura e menos só a hora da morte, o que ele trata na obra Ensaios sobre Educação II, de 1983, citado por Carvalho e Branco (2010, p. 88).

É necessário que um adulto equilibrado, uma família equilibrada ajude a criança a estruturar sua personalidade, no amor, na aprovação, na confiança, no carinho, no respeito, encontrando assim um ambiente de alegria e descobertas para o viver e o criar e descobrir o mundo , a si mesma e os outros, dessa forma a criança passa a viver em relação a própria intimidade, interioridade, espiritualidade, uma vida secreta (segredo), e a desenvolver um pensamento que seja de diálogo e reflexão interior.

No pensamento Santiano vemos que o segredo do homem é a própria infância e autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável a que o homem é guiado pelo seu segredo, pela sua intimidade secreta. A linguagem, a língua serve ao mesmo tempo para camuflar e dizer de nossa intimidade, de nossos sentimentos, de nossos segredos, são consequências do jogo de ausência e presença do outro. São diálogo. Essa vida interior somente se exterioriza de forma simbólica. Cada pessoa é uma experiência inédita, pois sua vivência é interioridade. O apelo Santiano é que ajudemos as crianças que o são agora a enriquecer sua vida, seu mundo interior com vivências, experiências que tornem menos dura e menos só a hora da morte

Na relação precoce com a mãe e depois o pai, com sua família alargada e com os grupos comunitários a que irão pertencer, ser for nas águas tranquila de espelhos humanos, amorosos e calorosos, a criança vai adquirindo um eu forte e bem estruturado.

João dos Santos afirma que para se trabalhar com crianças, na educação, na saúde mental a de se primeiro rememorar a própria infância, fazer as pazes com a criança interior que nos habita, somente dessa forma, cuidando da sua criança interior é possível se ter filhos e cuidar das crianças dos outros, é realmente um exercício autobiográfico. (Carvalho e Branco, 2010)

Para Holanda (2014), é possível perceber a influência de pedagogos modernos que modificaram radicalmente a relação professor aluno, no sentido de uma maior liberdade, compreendendo a criança como ser original, portador de necessidades próprias, levando em conta seus interesses e organização mental

**Contribuições da Pedagogia terapêutica de João dos Santos para compreensão dos processos de transferência e contratrasferência.**

João dos Santos por ocasião da Ditadura de Salazar em Portugal, foi obrigado a cumprir exilio em Paris onde iniciou seus estudos e formação em Psicanálise, estudos estes de extrema importância na teoria Santiana. João dos Santos defende que todo aquele que trata da criança seja na área da educação , seja na área da saúde mental deva ter algum embasamento de psicanalise. O autor nos traz duas exigências: Todo pedagogo deve conhecer os aspectos fundamentais da psicologia do desenvolvimento; o pedagogo dedicado a educação e ao tratamento da saúde mental das crianças, deve possuir além desses conhecimentos, formação teórico e prática em psicoterapia, sem isso sua atuação, a sua ação pode estar ferida a partir da falta de vigor e eficácia. Um dos pontos que a psicologia tradicional não se deu conta até Freud foi a constatação dos processos de transferência e contra transferência no processo psicoanálitico, e posteriormente Ana Freud e os pós Freudianos trazem essas reflexões para educação.

No processo de ensino-aprendizagem existem dois protagonistas, o professor e o aluno, ambos com bagagens de vida, experiências formadoras, relações afetivas. Há um período na vida da criança em que a educação e mais especificamente os professores entram na tarefa de educar na vida da criança. O campo que se estabelece entre professor e aluno para que possa haver uma aprendizagem chama-se transferência. Como bem nos demostrou Freud (1856-1939). O professor para ser ouvido, está revestido por seu aluno de uma importância especial, essa importância é uma manifestação do inconsciente, os professores tomarão para a criança o lugar dos pais, e herdarão os sentimentos que a criança dirigia aos pais na resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva antes dirigida aos pais, se beneficiarão da influências que os mesmos exerciam sobre a criança.

Senão vejamos, por transferência entendemos as atitudes, sentimentos e fantasias que um paciente experimenta, na situação analítica, em relação ao seu médico, muitas das quais emergem, de modo aparentemente irracional, de suas própria necessidades inconscientes e conflitos psicológicos, em vez de circunstâncias reais de suas relações com o analista. Por exemplo, o paciente pode atribuir, inconscientemente, características de seus pais, irmãos, etc ao analista, enquanto este representará qualquer dessas pessoas em relação ao paciente. (Cabral e Nick, 2001)

Freud observou que o paciente tende a se apaixonar pelo analista, a teme-lo ou odiá-lo, e tudo isso sem ligação com a realidade da personalidade do analista. Freud acreditava ter encontrado a explicação teórica desse fenômeno pela suposição de que o paciente transferia seus sentimentos de amor, medo, ódio, experimentados em criança para com o pai e a mãe, para a pessoa do analista. (Fromm, 1964)

Como afirma Kupfer (1998), o problema é que com esse poder em mãos não é fácil usá-lo para libertar um escravo que se escravizou por livre vontade. A história mostra que a tentação de abusar desse poder é muito grande. Salientamos nesse momento a importância de compreensão desses processos para uma postura ética do médico ou do pedagogo de não abusar desse poder impondo suas próprias ideias e valores, impondo seu desejo aquele que inicialmente moveu a criança a colocar esse pedagogo\médico em destaque.

João dos Santos defende que os psicanalistas sabem que a vida psíquica se processa através de objetos e fantasmas, dos quais resulta a interiorização fantasmática de objetos reais. O mesmo afirma que não é da verdade objetiva que andamos à procura; é da verdade interior das pessoas, daquilo que elas elaboram a partir da realidade, das palavras e dos sentimentos, trabalhamos com o subjetivo. Desde que Freud falou de transferência e contratransferência, não há observação neutra,

porque entra sempre a subjetividade do observador. Observar é um encontro de duas subjetividades. O observador modifica o próprio observado o que ele trata na obra Técnicas de expressão Corporal, de 1981, citado por Carvalho e Branco (2010, p. 90).

Fica claro a importância com que João dos Santos defende que para se trabalhar com crianças, na educação, na saúde mental a de se primeiro rememorar a própria infância, fazer as pazes com a criança interior que nos habita, somente dessa forma, cuidando da nossa criança interior é possível se ter filhos e cuidar das crianças dos outros, estar disponível.

A relação e o afeto são os alicerces da construção interior de da prática de uma vida saudável e solidária: crescimento equilibrado. Afirma João dos Santos:

> " Mestres são os que acreditam no valor da relação humana, no florescer das idéias que são mito, e os que sabem viver na floresta do conhecimento(...) O encontro não é só obra do acaso, é também obra da disponibilidade recíproca daqueles que se encontram" (João dos Santos. **Ensaios sobre Educação** II: 1983: 275)

De posse desses conhecimentos o pedagogo- terapeuta sabe que nessa relação ocorre uma transferência de sentido, essa transferência de sentido é operada pelo desejo. O desejo é a representação de algo que a pessoa considera meio de satisfação ou de gratificação. É esse desejo que transfere poder e sentido a figura do professor, do analista. (Kupfer, 1998) Sendo assim, o pedadogo colhido pela transferência, o que quer que diga, será ouvido a partir do inconsciente. Sua fala deixa de ser objetiva, é escutada através dessa especial posição ocupada no inconsciente do paciente\ aluno.

A teoria Santiana compreende que só é bom saborear a vida, quando se saboreou a doçura da infância. E que os melhores educadores e os melhores terapeutas que tratam da criança seja na área da educação , seja na área da saúde mental deva ter algum embasamento de psicanalise, também são aqueles que respeitam a autonomia, o segredo e a intimidade da criança, e aqueles que primeiro rememoraram a própria infância, fazendo as pazes com a criança interior que os habita, estando dessa forma disponíveis.

**Conclusão**

A abordagem de João dos Santos trata a infância, como um período de grande importância para o desenvolvimento psíquico, devido à dimensão afetiva dos indivíduos, no campo da saúde mental e da educação. Enfatiza a necessidade de aproximação entre família e escola para que a educação infantil seja fortalecida.

A obra de João dos Santos traz uma reflexão sobre a teoria psicanalítica, articulada com sua prática profissional, desmistificando que o lugar da Psicanálise se restrinja apenas ao

consultório dos psicanalistas mas coloca na escola, inclusive na sala de aula, a serviço da educação e de uma maior compreensão do desenvolvimento infantil.

A sua atualidade consiste justamente em defender que todo aquele que trata da criança seja na área da educação , seja na área da saúde mental deva ter algum embasamento de psicanalise. O autor nos traz duas exigências: Todo pedagogo deve conhecer os aspectos fundamentais da psicologia do desenvolvimento; o pedagogo dedicado a educação e ao tratamento da saúde mental das crianças, deve possuir além desses conhecimentos, formação teórico e prática em psicoterapia, sem isso sua atuação, a sua ação pode estar ferida a partir da falta de vigor e eficácia

Propõe a ampliação dos sujeitos que entram nesse processo, em face da fragilidade crescente da família nuclear em cuidar de uma criança que não vive mais encerrada nos muros de casa e/ou da escola. Para o psicólogo português, educar crianças é uma tarefa de todas as instituições que configuram a sociedade onde elas vivem.

No Brasil, constatamos na realidade cotidiana da famílias e escolas, que, muitas vezes, os professores têm a função de educador afetivo, chamando o aluno para conversar, explicando as coisas, e que a postura da escola não é a mera exclusão dos alunos usuários, quando o aluno é transferido depois de tentativas de solucionar o problema. É comum a verificação de que as famílias pouco participam na educação de seus filhos no ensino fundamental médio. Essa é a realidade brasileira.

As contribuições da teoria Santiana são de fundamental importância para pensarmos a educação nos dias de hoje. A educação só é possível porque o homem se sabe inacabado. É só aqueles que amam os inacabados são capazes de educar. Para educar é preciso ter esperança.

**Referências Bibliográficas**

CABRAL, Alváro e NICK, Eva. Dicionário *Técnico de psicologia*. 11º ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARVALHO E BRANCO, Maria Eugenia. *João dos Santos - Saúde Mental e Educação*. Lisboa, Editora Coisas de Ler, 2010.

FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud.* Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvaho. *Laços Familiares e Relação Professor-aluno à luz da teoria de João dos Santos: Paradigma da conectividade e Reconciliação da Infância*. In :CAVALCANTE, Maria |Juraci Maia et al (ORG). *AFETO, Razão e Fé: Caminhos e mundos da História da Educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1998.

*Pedagogia Terapêutica*: 1-10. Comunicação apresentada em um Encontro de Psicólogos promovido pelo Instituto de Ação Social Escolar, sob patrócinio da Secretária de Estado e Juventude e Desporto, Centro de Saúde Escolar de Lisboa. (Não publicado). Disponível em: http://www.casadapraia.org.pt/pedagogia/pedagogia_terapeutica.pdf. Acessado em: 21\02\2016.

SANTOS, J. *Ensaios sobre Educação – II. O Falar das Letras*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1983.