Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)

Francisca Geny Lustosa (UFC)

Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)

Gisafran Jucá (UFC)

(Organizadores do Congresso)

XVI CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Histórias de Corpo - Religião - Educação

De 22 a 24 de setembro de 2017 – Icó (Ceará)

O XVI 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: *Histórias de Corpo, Religião e Educação.*

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 história da educação local. Tem contado com a participação e estreita colaboração de um amplo grupo de professores e alunos - Maria Juraci Maia Cavalcante, José Edvar Costa Araujo, Zuleide de Queiroz, António de Pádua Lopes Carvalho, César Castro, Almir Leal, Gisafran Jucá, Silvana Pinho, Julio Filizola Neto, Maria das Graças de Loyola Madeira, Joan Edesson de Oliveira, Josier Ferreira da Silva, Milton Ramon Pires de Oliveira, Mirelle Araujo da Silva, Francisco Francelino Pereira, Valéria Mello, Zilsa Maria Pinto Santiago, Ivna de Holanda Pereira, Núbia Ferreira Almeida, Pedro Ferreira Barros, Edgard Patrício de Almeida Filho, e de vários outros colaboradores.

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 2014, em Viçosa do Ceará; em 2015, na URCA, Crato-CE; em 2016, na Casa José de Alencar - UFC, em Fortaleza.

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 do Ceará, 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, novamente, no Cariri cearense, desta feita, na cidade do Crato, no ano de 2015, 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 poderá contribuir positivamente 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.

Em 2016, o XV CHEC foi 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, 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.

No evento de 2017, o XVI CHEC tem o intuito de abrir espaço para a discussão sobre as questões em torno da temática, Histórias do Corpo, Religião e Educação, no sentido de refletir sobre sua

repercussão nas esferas do poder disciplinar do Estado e da Igreja, no âmbito da família, nos espaços escolares e educacionais mais amplos.

O evento receberá apoio para a sua realização de várias outras instituições, como se segue: UFC, SBHE, CNPQ, CAPES, FUNCAP, FCPC-UFC, Edições UFC, Prefeitura do Icó-CE, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), SEDUC-Icó, Secretaria de Cultura do Icó-CE; do Centro Universitário Doutor *Leão Sampaio* (UNILEÃO), Faculdade Vale do Salgado (FVS), Institutto Siel e Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro.

ORGANIZADORES

MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE
FRANCISCA GENY LUSTOSA
PATRÍCIA HELENA DE CARVALHO HOLANDA

COMISSÃO CIENTÍFICA DOS ANAIS
Adalucami Menezes Pereira (UFC)
Ana Cláudia Uchôa Araújo (IFCE)
Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)
Cícero Edinaldo dos Santos (UFC)
Everton Nery Carneiro (UNEB)
Francilda Alcântara Mendes (UFC)
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisco Robson Alves de Oliveira (UFC)
Jarles Lopes de Medeiros (UFC)
Maria Anita Vieira Lustosa Karczan (UECE)
Marcia Gardênia Lustosa Pires (IFPB/CG)
Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)
Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)
Roberia Vieira (UFC)
Regiane Rodrigues de Araújo (UFC)
Tânia Maria Rodrigues Lopes (UECE)
Zilsa Maria Pinto Santiago (UFC)

SECRETARIA GERAL
Cícero Edinaldo dos Santos (UFC)
Francilda Alcântara Mendes (UFC)
Francisco Robson Alves de Oliveira (UFC)
Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)
Regiane Rodrigues de Araújo (UFC)

COMISSÃO DE EXECUÇÃO
Allana de Freitas Lacerda (UFC)
Carlos René Rodrigues Dino (UFC)
Emmanuel Alves Carneiro (UFC)
Francisco Rafael da Silva Sousa (UFC)
Jarles Lopes de Medeiros (UFC)
Lara Meneses Saldanha Nepomuceno (UFC)
Luana Barreto de Araújo (UFC)
Lucas dos Santos Barbosa (UFC)
Orlando de Souza Lira Filho (UFC)
Vanessa Pinto Rodrigues Farias (UFC)

FICHA CATALÓGRÁFICA

Anais do XVI Congresso de História da Educação do Ceará. Corpo; Religião; Educação (Linha História e Educação Comparada/PPGE-FACED/UFC). CAVALCANTE, MARIA JURACI MAIA. LUSTOSA, FRANCISCA GENY. HOLANDA, PATRÍCIA HELENA DE CARVALHO. (ORGANIZADORAS). FORTALEZA-CE: UFC, 2017. ISSN: 2237-2229.
Distribuição: LINHA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMPARADA-UFC.
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

Revisão Geral e Formatação de Texto:
Francisca Geny Lustosa
Francisco Robson Alves de Oliveira
Allana de Freitas Lacerda
Patrícia Helena de Carvalho Holanda
Jarles Lopes de Medeiros

Catalogação na Fonte
Socorro Guimarães – Editora UFC

Presidente da República
Michel Temer

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Universidade Federal do Ceará
Reitor
Henry de Holanda Campos

Vice-reitor
Custódio Luís Silva de Almeida

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

XVI CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Histórias de Corpo - Religião - Educação

PROGRAMAÇÃO

DIA 22 DE SETEMBRO DE 2017 (SEXTA-FEIRA)

8h30 - 9h30: Credenciamento
Local: Teatro da Ribeira dos Icós

9h30: Sessão de Abertura
Apresentação Cultural
Local: Teatro da Ribeira dos Icós

9h45: Mesa Oficial de Abertura
Laís Nunes (Prefeita do Icó), Prof. José Inácio Lopes Lima (Secretário de Educação de Icó), Prof. Dr. GisafranJucá representando o Prof. Dr. Antônio Gomes de Souza Filho (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC), Profa. Dra. Maria Juraci MaiaCavalcante (Representante da LHEC/Programa de Pós-Graduação em Educação), Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (Coordenadora do XVI CHEC)

10h30 - 11h45: Conferência de Abertura
Tema: História do Corpo – Psicomotricidade Relacional e Educação
Conferencista: Prof. João Costa (Universidade de Évora - Portugal)

13:00 - 14h: Mesa-Redonda dos Minicursos
Mesa-Redonda: Formação de Professores em Mini-Curso: Abordagem de Teoria e Método
Coordenação: Profa. Fátima Leitão

14h15 - 16h00: Sessão de Comunicações

16h30 - 18h30: Mesa-Redonda
Local: Teatro da Ribeira dos Icós
Mesa I: Infância e Psicomotricidade Relacional
Prof. Dr. Genivaldo Macário de Castro - Presidente da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP); Profa. Fabiane Elpídio de Sá (Curso de Fisioterapia-UFC)
Coordenação: Profa. Patrícia Helena Carvalho Holanda – UFC

DIA 23 DE SETEMBRO DE 2017 (SÁBADO)

Atenção! Todas as atividades deste dia foram realizadas na Escola Estadual de Educação Profissional Dep. Walfrido Monteiro.

08h30 - 11h30: Mesa Redonda
Mesa II: Corpo, Religião, Sexualidade e Educação
Jose Wagner almeida (UFC), Prof. Dr. António de Pádua (UFPI); Profa. Drª Juraci Cavalcante (UFC).
Coordenador: Prof. Dr. Gisafran Jucá (UFC)

13h00 - 14h00: Minicursos

14h15 - 16h00: Sessão de Comunicação

Sessão de Conferências
16h15 - 17h00: Conferência - Corpo, Religião e Educação
Conferencista: Profa. Drª Maria Helena Câmara Bastos (PUC-RS).
Coordenadora: Núbia Ferreira

17h00 - 18h00: Conferência: As Filigranas do Desejo e do Corpo no Medievo, reverberações em Agostinho de Hipona
Conferencista: Prof. Dr. Nilo César Batista (UFS)
Coordenador: Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa (UCB)

18h15: Lançamento de Livros (Pátio da Escola)

19h15: Apresentação Cultural (Anfiteatro da Escola)
O livro, Histórias de Corpo, Religião e Educação, da coleção História da Educação, apresentado pelo Prof. Santiago – UFC, pertencente a coleção da Linha História e Educação Comparada, editado pelas Edições UFC

O e-Book intitulado, Diálogos com João dos Santos pelo Jardim das Amoreiras: porque ainda há crianças e borboletas, foi apresentado pelo Dr. Luís Grijó Santos, editor da obra.

Lançamento da 5ª edição da obra João dos Santos: o psicanalista na escola em formato e-Book kindle e impresso pela editora Producta Solutions Catalysis Ltda., 2017.

DIA 24 DE SETEMBRO DE 2016 (DOMINGO)

08h30 - 11h30: Mesa Redonda - ***Incursões Metodológicas e Interdisciplinares***
Carlos Ângelo (UCB), Prof. Dr. Almir Leal (UFC), Profa Virginia Ávila (UPE).
Coordenadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro

11h45 - 13h00: Almoço

13h00 - 14h00: Minicursos
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro

14h00 - 15h00: O Corpo e o Ensino a Distância (Laboratório Multimeios-UFC)
Coordenador: Profa Antonia Lis de Maria Martins Torres e Prof. Dr. Hermínio Borges
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro

15h00 - 16h00 – Sessão de Pôster
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro.

16h15: Sessão de Encerramento:

Conferência: Altino Afonso de Medeiros – O Icó - Onde os Caminhos se Encontram.
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro

Sessão Plenária - Indicação do local - XVII CHEC (2018)
Local: Escola Estadual de Educação Profissional Deputado Walfrido Monteiro

PUBLICAÇÃO DE MINICURSOS

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE
Profa. Patrícia Helena Carvalho Holanda- UFC

MÉTODOS E FONTES NO CAMPO DA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL
Profa. Fátima Maria Leitão Araújo - UECE

DO CORPO DISCIPLINADO À EXPERIÊNCIA DO CUIDADO DE SI: DANÇA, EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE O CORPO.
Raimundo Severo Junior- UFC

CORPO NA ARTE-EDUCAÇÃO. LABORATÓRIO DE IMPROVISAÇÃO EM TANGO DANÇA.
Profa. Natacha Muriel López Gallucci- UFCA

O CORPO COMO REGISTRO ESTÉTICO DE NARRATIVAS PATRIMONIAIS: MEMÓRIA E IDENTIDADE COM A CIDADE
Tânia Maria de Sousa França- UECE-FECLI
José Álbio Moreira de Sales- PPGE-UECE

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Francisca Geny Lustosa
Luana Barreto

ANAIS CHEC 2017

COMUNICAÇÕES ORAIS

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, Psicomotricidade, Gênero e Diversidade
8) Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa histórica
9) Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas
10) Corpo, Religião, Sexualidade e Educação

LISTA DE TRABALHOS APROVADOS – POR EIXOS TEMÁTICOS

1. ARTE, PRÉ-HISTÓRIA, PALEONTOLOGIA, ECOLOGIA, BIOLOGIA

A SEXUALIDADE NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS: REFLEXÕES A PARTIR DAS PINTURAS RUPESTRES DA SERRA DA CAPIVARA-PIAUÍ
Antoniel dos Santos Gomes Filho

MUSEU DO BRINQUEDO: MEMÓRIA, IDENTIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

2. LIVROS, PERIÓDICOS E MATERIAL ESCOLAR, MUSEOLOGIA

OS ACERVOS ESCOLARES DE CAXIAS-MA: A CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO COMO FONTE DE PESQUISAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Salânia Maria Barbosa Melo
Joana Batista de Souza

INDÍCIOS DE PESQUISA SOBRE OS FLUXOS DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICO ANARQUISTA NO EIXO BRASIL-PORTUGAL
Francisco Robson Alves de Oliveira

3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL CLEMENTINO COELHO - CERU: INVENTÁRIO DE FONTES DOCUMENTAIS (PETROLINA, 1976-1984)
Manuela Garcia de Oliveira
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

EDUCANDO E INSTRUINDO NOS SERTÕES DO MARANHÃO: A PASSAGEM DOS PADRES JESUÍTAS EM CAXIAS DAS ALDEIAS ALTAS.
Ana Maria Nunes da Silva
Salânia Maria Barbosa Melo

REGIME DE INFORMAÇÃO DA ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA COMO DIFERENCIAL ESTRATÉGICO PARA O DESEMPENHO PROFISSIONAL NO SETOR PÚBLICO DO CEARÁ
Andrea Remião de Almeida Brasil de Paula

FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS
Cláudia Risoleta Sousa Lessa

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA AFRICANA: GUINÉ-BISSAU
Cristina Mandau Ocuni Cá

ASILO DE BOR: TEORIA CURRICULAR E FORMAÇÃO

Cristina Mandau Ocuni Cá

A HISTÓRIA – COMO NUNCA FOI CONTADA – DOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Eugenio Pacelli Leal Bittencourt

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Elisângela Gonçalves Branco Gusi

ESCOLA NORMAL RURAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ENTRE O MOVIMENTO RENOVADOR E O RURALISMO PEDAGÓGICO (1930-1940)
Adriana Batista da Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU "NOTÓRIO SABER": O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?
Fátima Maria Leitão Araújo
Sônia Maria Soares de Oliveira
Antonio Bezerra de Oliveira

DO TRAJETO DE INÁCIO DE LOYOLA AO SURGIMENTOS DOS PRIMEIROS COLÉGIOS DA COMPANHIA DE JESUS
Orlando de Souza Lira Filho
Maria Juraci Maia Cavalcante

AS MISSÕES RELIGIOSAS E AS ESCOLAS NORMAIS NA BAIXADA E LITORAL OCIDENTAL MARANHENSE (1957-1967)
Alda Margarete Silva Farias Santiago

O DESAFIO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Elidiane Michele Albuquerque Messias Torres
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

O USO DO LABORATÓRIO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESOR DE MATEMÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE O SABER E O FAZER MATEMÁTICO.
Joelma Nogueira dos Santos
Hermínio Borges Neto
Ana Cláudia Mendonça Pinheiro

4. BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA, IDEIAS PEDAGÓGICAS E INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIA DE VIDA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NEREU BITTENCOURT
Adão da Silva Severino

A APROPRIAÇÃO DA OBRA DE DARCY RIBEIRO NA LITERATURA CIENTÍFICA
Antonio Marcos Dorigão

Maria Cristina Gomes Machado

FRANCISCA CLOTILDE: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA À LUZ DE TEORIAS FEMINISTAS
Vanessa Pinto Rodrigues Farias

"O FUZILAMENTO DO VELHO AGITADOR": NOTAS SOBRE A REPERCUSSÃO DO FUZILAMENTO DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA NA IMPRENSA BRASILEIRA
Francisco Robson Alves de Oliveira

BIOGRAFIA SOBRE O OFÍCIO DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Josefa Nunes Pinheiro

LICEU DO CEARÁ: UM OLHAR HISTÓRICO-PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 1950 DO SÉCULO XX.
Sandoval Antunes Souza
Pedro Luiz Meneses Alves

5. MISSÕES, EXPEDIÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

PRESSUPOSTOS PARA LER A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL COLONIAL
Fábio Eduardo Cressoni

6. POLÍTICA EDUCACIONAL, UNIVERSIDADES, ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A CRIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL
Thais Lucena Grangeiro
Zuleide Fernandes de Queiroz

ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA NOVA POLÍTICA DE GESTÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA (2011 – 2015).
Liane de Almeida Martins

ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA E FÉ CATÓLICA: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XIX
Francilda Alcantara Mendes
Almir Leal Oliveira

REPOSITÓRIOS DIGITAIS E COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Andrea Remião de Almeida Brasil de Paula

A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI: RELATOS HISTÓRICOS E EXPECTATIVAS DOS ATORES
Eduardo Girão Santiago

A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA DESDE UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA
Daniela Tamara Fernández

A COOPERAÇÃO EDUCATIVA NO MARCO DA CPLP: UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
Daniela Tamara Fernández

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: LEI DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA UFCA.
Jardel Pereira da Silva
Zuleide Fernandes de Queiroz

7. FAMÍLIA, DEMOGRAFIA, PSICOMOTRICIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DE LIMITES
Simone Fiechter
Geslaine Rodrigues dos Santos

FORMAÇÃO DE NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO DE DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.
Dayane Evellin de Sousa Costa

OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO SOBRE A SEXUALIDADE NAS FAMÍLIAS
Maria Helena Rodrigues Campelo
Gisafran Nazareno Jucá

MACHISMO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONFISSÕES DOCENTES
Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá

EDUCAÇÃO JURÍDICA E PROTEÇÃO AOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL: A PRESENÇA DO FEMININO NO ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL
Francilda Alcantara Mendes

FAMILIA E ESCOLA: FORTALECENDO O VÍNCULO POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL
Simone Fiechter
Geslaine Rodrigues dos Santos
Elisângela Gonçalves Branco Gusi

8. ARQUITETURA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PESQUISA HISTÓRICA

ARQUITETURA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1920 EM FORTALEZA: POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE NEOCOLONIALISMO E ESCOLANOVISMO
Karolynne Barrozo de Paula
Helaine Lima Câmara
Zilsa Maria Pinto Santiago

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E O DIREITO À MEMÓRIA – SUA FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL NO BRASIL
Iohanna Sara Frutuoso dos Santos

ARQUEOLOGIA DA ARQUITETURA: OS DESAFIOS DA PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL NO CENTRO HISTÓRICO DE TERESINA – PI
Virginia Marques da Silva Neta

OFICINAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MARANHÃO: ANALISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR MEIO DA ARQUEOLOGIA PREVENTIVA
Virginia Marques da Silva Neta
Arkley Marques Bandeira

A ARQUITETURA DA FAZENDA MALHADA DAS POMBAS: (RE) CONSTRUINDO A HISTÓRIA
Aline Suluane Ferreira de Sousa Santos
Alana Carine Carvalho de Siqueira
Neuza Brito de Arêa Leão Melo

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE REGASTE E VALORIZAÇÃO DA RUA DO MEIO
Jaqueline Dourado do Nascimento
Maria Lucineide Ribeiro Bezerra
Glearleton Pereira Cruz
Yuri Guedes de Lavor

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DE SABERES DE BARBALHA
Elizabete Fernandes dos Santos
Laryssa Tayná Matias de Sousa
Núbia Ferreira Almeida

DE VERSO EM VERSO SE APRENDE HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DE CORDÉIS DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO (ACC) SOBRE HISTÓRIA LOCAL.
Ossian Soares Landim

9. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DESENVOLVIDA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOELITO GUIMARÃES DOMINGUES, FORTALEZA-CE.
Liane de Almeida Martins

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA PERSPECTIVA DO SISTEMA PSICOGENÉTICO DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY EM CONJUNTO COM MÉTODO PAULO FREIRE E O SISTEMA BRAILLE
Simone Vieira de Mesquita

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA COMPREENSÃO LEITORA NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA
Raqueline Chaves de Araújo

EDUCAR ATRAVÉS DA GINCANA HISTÓRIA E MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENATAL EM CODÓ-MA
Joana Batista de Souza
Iolanda da Silva Luz

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL
Geslaine Rodrigues dos Santos
Elisângela Gonçalves Branco Gusi

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEOLÓGICA
Everton Nery Carneiro

SINALÁRIO ESCOLAR: BENEFICIANDO AMBIENTES DE ENSINO COM SURDOS EM REDE DE INTERAÇÕES
Hirvayne Araújo Marinho
Margarida Maria Pimentel de Souza

AS CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA FEDATHI PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM MIELOMENINGOCELE (MMC): CONSIDERAÇÕES INICIAIS
Silvia Sales de Oliveira
Hermínio Borges Neto
Antonia Lis de Maria Martins Torres
Lara Meneses Saldanha Nepomuceno

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOAO DOS SANTOS –
A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS EM PARIS (1946-1950).
Karine Moura de Farias Borges
Lara Meneses Saldanha Nepomuceno
Patrícia Helena Carvalho Holanda
Suzana Maria Capelo Borges
José Olivenor Souza Chaves

10. CORPO, RELIGIÃO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

A DIMENSÃO DO CORPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
José de Caldas Simões Neto
Pergentina Parente Jardim
Francisco Marcelo Catunda de Oliveira
Lucielton Mascarenhas Martins

O CORPO CIRCUNCIDADO DA MULHER MUÇULMANA E A QUESTÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA
Allana de Freitas Lacerda.
Francisca Geny Lustosa.

PROFESSORAS TRANSEXUAIS NO CEARÁ: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE PESQUISA
Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá

DIMENSÕES CORPORAIS SOB A ÓTICA DA INTEGRALIDADE NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL
Luana Barreto de Araújo
Francisca Geny Lustosa

PERCEPÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE, GÊNERO E IDENTIDADE DENTRO DO ÂMBITO SOCIAL E ESCOLAR.
Liane de Almeida Martins

O CORPO DANÇANTE DESENHADO PELOS ALUNOS DE CECÍLIA MENANO E A GRAVURA EM ALTO RELEVO COMO EXPRESSIVIDADES ESTÉTICAS
Regiane Rodrigues Araújo
Patrícia Helena Carvalho Holanda

NICE FIRMEZA: TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E FASES DA SUA PINTURA RELACIONADAS AO CORPO
Regiane Rodrigues Araújo
Patrícia Helena Carvalho Holanda

DESTRUINDO A PRIMAZIA DAS ORIGENS E DAS VERDADES IMUTÁVEIS: A PERSPECTIVA GENEALÓGICA EM COMBATE
Cícero Edinaldo dos Santos
Patrícia Helena Carvalho Holanda

A INVENÇÃO DA FAMÍLIA MODERNA: FUNÇÕES, PARTICULARIDADES E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO
Cícero Edinaldo dos Santos
Patrícia Helena Carvalho Holanda

A SANTIDADE FEMININA NA HAGIOGRAFIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA
Polliana de Luna Nunes Barreto

Patrícia Helena Carvalho Holanda

UM CORPO SANTO É UM CORPO QUE SOFRE? REFLEXÕES SOBRE SANTIDADE FEMININA NO CARIRI CEARENSE
Polliana de Luna Nunes Barreto
Patrícia Helena Carvalho Holanda

O CORPO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DISCENTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFCE
Ana Cláudia Uchôa Araújo
Marcelo Oliveira Teles de Menezes
MOVIMENTO NEGRO E CATOLICISMO POPULAR: A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS E PARDOS DO ICÓ (CEARÁ)
Héctor Cândido Oliveira Barreto

CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO: TRÂNSITOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE CRATEÚS
Jacqueline Rodrigues Peixoto
José Albio Moreira de Sales
O CORPO FEMININO NA EDUCAÇÃO CEARENSE NO SÉCULO XX: TERRITÓRIOS DE REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E FÉ
Carlos Rochester Ferreira de Lima
Gisafran Nazareno Mota Jucá
Renê Coelho de Sousa
Morlânia de Holanda Chaves
Anna Carolina Farias de Araújo Sombra

PEDAGOGIA E PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES À HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
Antonio Carlos Ferreira Bonfim
Claudiana Maria Nogueira de Melo

ADOLESCÊNCIA – UMA ETAPA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
Maíra Maia de Moura
Patrícia Helena de Carvalho Holanda

CHORÉOGRAPHIE: O CORPO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO ENTRE A DANÇA E O CINEMA
Natacha Muriel López Gallucci

CRIANÇA, CONSUMO EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA.
Laryssa Tayná Matias de Sousa
Elizabete Fernandes dos Santos
Priscila Ribeiro Jeronimo Diniz

"E ESSE CORPO (?), TÁ MUITO DIFERENTE ...": AS CONSTRUÇÕES CORPORAIS E DE GÊNERO DE PESSOAS TRAVESTIS EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ
Antoniel dos Santos Gomes Filho

Gisafran Nazareno Mota Jucá

A RELIGIÃO, O FEMININO E A SEXUALIDADE: A LINGUAGEM NÃO VERBAL DAS FARDAS DO CIC NA DÉCADA DE 1950

Adalucami Menezes Pereira

Gisafran Nazareno Mota Jucá

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 1

ARTE, PRÉ-HISTÓRIA, PALEONTOLOGIA, ECOLOGIA, BIOLOGIA

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

SEXUALIDADE NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS: REFLEXÕES A PARTIR DAS PINTURAS RUPESTRES DA SERRA DA CAPIVARA-PIAUÍ

Antoniel dos Santos Gomes Filho[1]

INTRODUÇÃO

> Um casal une as mãos num gesto delicado de dança, outro protege, carinhosamente, uma criança. Cenas de cópula exibem a possessão violenta da fêmea ou o simples ato de amor milenar (MARTIN, 1984, p. 27).

Os olhares em torno da sexualidade humana, em especial do homem primitivo, instigam desde os/as pesquisadores/as mais experientes, e em inicio de formação, até as pessoas curiosas em conhecer como viviam os homens do passado através dos livros, dos documentários e das visitações a sítios arqueológicos espalhados pelo Brasil.

Como aponta Lourdes Conde Feitosa,quando pensamos nas questões da sexualidade humana, pensamos a partir de referenciais formulados no século XIX, por isso, o emprego das epistemologias construídas sobre a sexualidade que congregamos nos dias atuais, deve ser pensado com cautela quando se realiza uma transposição destas ideias para as sociedades anteriores, por isso "a análise da sexualidade integra a historicidade do corpo, do que pode ser definido por erógeno, das prescrições estabelecidas à prática sexual e de suas emoções, evidenciando variados sentidos de acordo com os valores socialmente constituídos em grupos, tempos e espaços históricos estabelecidos." (FEITOSA, 2008, p. 128).

Neste sentido, quando observamos as pinturase/ou grafismos rupestres, que se constituem "como uma forma de comunicação, como um sistema de códigos de linguagem, que trazem informações sobre as transformações e representações sociais do mundo sensível dos grupos pré-históricos". (SILVA; CISNEIROS, 2013, p. 19), podemos perceber e visualizar as cenas que envolvem a sexualidade, como por exemplo, as distinções entre as figuras masculinas e femininas, as práticas sexuais, os partos, dentre outras.

No Brasil, na Região Sudeste do Estado do Piauí que abriga o Parque Nacional Serra da Capivara com 173 sítios arqueológicos abertos à visitação, onde a partir da década de 70 foram iniciadas pesquisas que perduram até os dias atuais sobre a história do homem americano, sendo nesta região o "local onde foram descobertos os sítios arqueológicos que guardam os mais antigos

[1]Universidade Federal do Ceará (UFC). Faculdade Católica de Fortaleza (FCF).Professor do curso de Administração da Faculdade Vale do Salgado (FVS).E-mail: antoniel.historiacomparada@gmail.com.

vestígios da presença dos seres humanos na América do Sul." (GUIDON, 2014, p.11), está concentrada uma infinidade de pinturas rupestres, sendo algumas destas pinturas nosso objeto de estudo.

Frente a este contexto o presente estudo tem como objetivo discutir sobre as construções da sexualidade nas sociedades primitivas a partir de breves análises de pinturas rupestres da Serra da Capivara, no Estado do Piauí. Os itinerários metodológicos percorridos no estudo possuem uma abordagem qualitativa descritiva (FLICK, 2009) uma vez que tratamos do tema sexualidade humana nas sociedades primitivas. Para realização do processo analítico descritivo foram utilizados como fontes os materiais produzidos na III Expedição Serra da Capivara em 2016, em especial os diários de campo e as fotografias, bem como os materiais bibliográficos de estudos e pesquisas que versam sobre os temas sexualidade e pré-história. Além desta introdução, o estudo conta com mais duas seções, sendo na primeira apresentada um breve relato de experiência da III Expedição Serra da Capivara, e a segunda destinada a pensar as representações da sexualidade a partir de pinturas rupestres, seguindo das considerações finais.

III EXPEDIÇÃO SERRA DA CAPIVARA: BREVE RELATO

O Parque Nacional Serra da Capivara surgiu a partir do Decreto Nº 83.548 de 5 de junho de 1979, com área de 100.000 hectares. A proteção ao Parque foi ampliada pelo Decreto de nº 99.143 de 12 de março de 1990 com a criação de Áreas de Preservação Permanentes adjacentes com total de 35 000 hectares.

Localizado no semi-árido nordestino, fronteira entre duas formações geológicas, com serras, vales e planície, o parque abriga fauna e flora específicas da Caatinga. Pelo seu valor histórico e cultural, o Parque Nacional da Serra da Capivara foi declarado pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1991, Patrimônio Cultural da Humanidade.

A Portaria Ministério do Meio Ambiente nº 76, de 11 de março de 2005, criou um Mosaico de Unidades de Conservação abrangendo os Parques Nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões e o Corredor Ecológico conectando os dois parques. A área total do Corredor Ecológico é de 414 mil hectares, abrangendo os municípios de São Raimundo Nonato, Canto do Buriti, Tamboril do Piauí, Brejo do Piauí, São Braz, Anísio de Abreu, Jurema, Caracol e Guaribas. No Parque encontra-se a maior concentração de sítios arqueológicos atualmente conhecida nas Américas, com mais de mil sítios cadastrados. Nos abrigos, além das manifestações gráficas, encontram-se vários vestígios da presença do homem pré-histórico, com datações mais antigas

conhecidas no continente americano. A região abriga 173 sítios arqueológicos abertos à visitação. (ICMBIO, 2016).

Os movimentos de organização para conhecer o paraíso do Piauí (BASTOS, 2010) apresentado acima, se iniciaram nas aulas do Seminário de Educação Brasileira-SEB ministrada pela Professora Dra. Juraci Maia Cavalcante, diante das leituras realizadas sobre os encontros dos europeus com os povos nativos das americas (VIGARELO, 2013), e as viagens de Charles Darwin (1981) e sua passagem pela America do Sul, nos instigou a pensar sobre nossos passado, inclusive sobre as origens do homem americano. Assim, a Professora Juraci Maia organizou a III Expedição Serra da Capivara que se agregou as atividades do SEB, ampliando assim os olhares sobre os temas discutidos em sala, para a prática no campo, onde nós discentes de mestrado e doutorado poderíamos aguçar nossos olhares de pesquisadores, bem como tecer relações entre teoria e prática de modo mais ativo.

A III Expedição Serra da Capivara foi realizada entre os dias 15 e 18 de Janeiro de 2016, onde na oportunidade podemos conhecer alguns dos sítios arqueológicos abertos à visitação, sempre acompanhados dos guias cadastrados junto ao parque. Foram visitados os sítios: Toca da entrada do Pajaú, Toca do Pajaú, Toca do Barro, Inferno, Toca da entrada do Baixão da Vaca, Toca do Paraguaio, Baixão das Andorinhas e Boqueirão e/ou Vale da Pedra Furada.

Formação rochosa Pedra Furada, localizada no sitio Vale da Pedra Furada.
Foto: Marina Morais.

O Parque Nacional Serra da Capivara, já possui mais de mil sítios arqueológicos cadastrados, sendo apenas 173 abertos a visitação, sendo o local onde há a maior concentração de sítios conhecido na América. No sítio Toca da Entrada do Pajaú nos podemos nos depara com as pinturas rupestres, em suas mais diversas cenas, entre elas as de caça e rituais. Em relação às pinturas que retratam a sexualidade, que são inúmeras, percebemos e inferimos que a sexualidade ao que tudo indica estava dissolvida na vida cotidiana desses povos e sociedades primitivas. Como foi visto nas pinturas rupestres durante as visitas aos sítios arqueológicos, em muitos momentos as cenas de ritos, caçadas e sexualidade estão entrelaçadas, nos grandes paredões.

AS REPRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE A PARTIR DE PINTURAS RUPESTRE DA SERRA DA CAPIVARA-PIAUÍ

O corpo, o sexo e o gênero estão presentes na humanidade desde o surgimento dos primeiros humanos e das primeiras formações sociais. A partir do momento em que a espécie humana começou a andar sobre o mundo, se iniciaram as diversas relações entre os corpos, às formas de fazer sexo, as formas de procriação, as formas de se organizar socialmente a partir do gênero, como também entre as formas de mudar e transitar entre os sexos, assim "[...] ninguém jamais teve o monopólio da verdade sobre nossos corpos. Nem há uma só definição abrangente do que se constitua o comportamento sexual dos seres humanos [...]" (TAYLOR, 1997, p. 16).

Desde o homem primitivo as representações do corpo, do sexo e do gênero vêm sendo apresentadas como parte da vida individual e social, como algo do cotidiano destes povos. As pinturas rupestres dos sítios arqueológicos em todo o mundo e também no Brasil, em especial nos sítios localizados na Serra da Capivara no Sul do Estado do Piauí apresentado anteriormente, demonstram cenas da vida cotidiana desses homens e mulheres em três grandes cenas: os ritos religiosos, as caçadas e as práticas sexuais.

Um possível ritual ao centro?, "Toca da Entrada do Baixão da Vaca".
Foto: Marina Morais.

Nessas cenas é possível visualizar que o sexo está dissolvido nas práticas sociais cotidianas e não apenas relacionadas às práticas sexuais, visível nas pinturas dos coitos e dos partos, por exemplo. As caçadas aparentemente apresentam apenas figuras que remetem aos homens ou ao masculino, enquanto nos rituais religiosos não se percebe uma distinção clara entre os homens e as mulheres das tribos. Porém, quando se observa as pinturas rupestres que retratam as práticas sexuais nas mais diversas posições, tais distinções ficam bem evidentes, os homens são representados com grandes pênis, e as mulheres com suas vaginas externas ao corpo.

Timothy Taylor (1997, p. 11) nos lembra que na "[...] arte pré-histórica, grande parte da qual tem conteúdo sexual explícito, obviamente revela coisas sobre as quais as pessoas pensavam, mas pode não refletir por completo o que realmente faziam [...]", diante dessa afirmativa pensamos nos diversos agrupamentos humanos que viviam no Sul do Estado do Piauí, em períodos diferentes que ultrapassam a fronteira dos 12.000 anos, tinham diferentes modos de retratar suas atividades cotidianas.

Diversas são as pinturas que nos remetem à figura do homem: cenas de masturbação, beijos, danças, que parecem ter o intuito de conquista e erotismo, exibição dos órgãos sexuais masculinos, inclusive nas cenas de guerra, demonstrando assim uma possível superioridade em relação aos inimigos. Nas figuras das mulheres são comuns as cenas de parto muito diversificado e que demonstram um movimento realista, em algumas dessas cenas as mulheres estão sozinhas, noutras há um grupo, que parece realizar uma assistência no momento do nascimento da criança, há

também cenas de amamentação. As representações das vaginas aparecem externamente em formato de semicírculo, diferenciando das imagens masculinas, longos pênis e sempre eretos, há também figuras que remetem a práticas homossexuais. Dessa maneira as pinturas femininas são retratadas nas diversas passagens da vida social desses povos, como afirma Michel Justamand (2012, p. 123): "[...] as 'mulheres', ou o sexo feminino [...] estavam presentes partilhando e tomando parte em todas as discussões artísticas, socioculturais, econômicas e políticas dos grupos humanos desde a aurora dos tempos e em todos os recantos do globo.".

Cena de sexo ao lado de cena de parto assistido, na "Toca da Entrada do Baixão da Vaca".
Foto: Marina Morais.

Nas sociedades primitivas, onde a vida cotidiana estava voltada para a subsistência do grupo existiam processos e ritos de organização social, que alocavam os membros do grupo em determinadas atividades. Como pode ser observado nas pinturas rupestres, na grande maioria das vezes solicitava-se o gênero (masculino/feminino) para definir essa alocação, além de se exigir do membro do grupoum nível de maturidade para vivenciar determinadas experiências sexuais, por isso, "[...] as meninas, nas sociedades primitivas, tornavam-se mulheres na primeira menstruação. A própria natureza humana dava conta de mostrar para elas que a sua maturidade chegara. Para os homens, eram necessários os cerimoniais, os ritos e mitos." (JUSTAMAND, 2012, p. 123). Tal proposição implica pensar a sexualidade humana não como um aparato natural, mas sim como uma construção com base no tripé histórico-social-político que está correlacionada diretamente à

organização e ao acesso do social, seja nas sociedades mais primitivas, clássicas ou contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade a priori parece ser algo natural e inato ao ser humano, existindo independentemente de como a sociedade está organizada em suas regras e normas que dizem quais são os modos de vivenciar e experimentar o corpo, o sexo e o gênero, ou seja, asexualidade. As relações sociais, as mudanças corporais no período da adolescência, a masturbação, o início da vida sexual, a gravidez, entre outros contextos que envolvem a sexualidade humana na atualidade são muitas vezes apresentadas através de discursos prontos, que não problematizam os contextos históricos, sociais e políticos, de tais mudanças, incutindo assim uma ideia de naturalização da sexualidade.

Os estudos sobre a sexualidade das sociedades primitivas nos ajudam a desconstruir a ideia de naturalização da sexualidade, já que nos levam a pensar e refletir sobre as questões de organização desses grupos, e como a sexualidade estava presente de algum modo no momento de organizar a caça e os ritos.

A observação e análise das pinturas rupestres nos dão indícios sobre como o homem primitivo vivia sua sexualidade, e como ela estava presente no cotidiano dos grupos, talvez de um modo mais livre do que nos dias atuais, mas como diz Timothy Taylor (1997) nos nunca saberemos realmente o que acontecia naquele período, assim as reflexões que as pinturas rupestres localizadas na Serra da Capivara-PI nos instigam a pensar sobre os nossos antepassados e sobre nossas origens.

Deve-se levar em consideração as questões de ordem educacional que envolve todo o conhecimento arqueológico e antropológico pré-histórico produzido a partir dos estudos e investigações da Serra da Capivara e de outros sítios arqueológicos espalhados pelo Brasil. É importante refletir sobre a circulação desse conhecimento junto aos estudantes de ensino básico no pais, uma vez que os livros didáticos e outras mídias, muitas vezes não apresentam as descobertas e olhares sobre a origem do homem americano a partir da produção do conhecimento brasileiro.

REFERÊNCIAS

BASTOS, S. **O paraíso é no Piauí**: a descoberta da arqueóloga Niède Guidon. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2010.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução de Eduardo Fonseca. São Paulo: HEMUS, 1981.

FEITOSA, L. C. Gênero e sexualidade no mundo romano: a antiguidade em nossos dias. In: **História: Questões & Debates.**n. 48, p. 119-135, 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/view/15297/10288>. Acesso em: 09 Set. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIDON, N. Introdução. In: BUCO, C. A. **Sítios arqueológicos brasileiros**. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2014.

ICMBIO. **Parque Nacional da Serra da Capivara**. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/unidades-abertas-a-visitacao/199-parque-nacional-da-serra-da-capivara.html>. Acesso em: 22 Jan. 2016.

JUSTAMAND, M. O feminino rupestre em são raimundo nonato (piaui): muito antes de 1500. **EDUCAmazônia**, v. 8, n. 1, p. 121-135, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4133428>. Acesso em: 11 Fev. 2016.

MARTIN, G. AMOR, VIOLÊNCIA E SOLIDARIEDADE NO TESTEMUNHO DA ARTE RUPESTRE BRASILEIRA. In: **CLIO – REVISTA DE PESQUISA HISTÓRICA**, Mestrado em História da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), 1984. Disponível em: <https://www.ufpe.br/clioarq/images/documentos/1984-N1/1984%203.pdf>. Acesso em: 11 Fev. 2016.

SILVA, L. S.; CISNEIROS, D. Cenas coletivas de violência humana nas pinturas rupestres pré-históricas da área arqueológica Serra da Capivara – PI. R. **Museu Arq. Etn.**, São Paulo, n. 23, p. 19-33, 2013.

TAYLOR, T. **A pré-história do sexo**: quatro milhões de anos de cultura sexual. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

VIGARELLO. G. O viril e o selvagem das “terras descobertas”. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. **HISTÓRIA DA VIRILIDADE**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

MUSEU DO BRINQUEDO: MEMÓRIA, IDENTIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida[2]

INTRODUÇÃO

O museu do brinquedo faz parte do patrimônio material e imaterial dos povos e é um espaço de vivência e transmissão da pluralidade étnica da cultura lúdica e de resgate da memória lúdica através da exposição de jogos, brinquedos e materiais lúdicos. O artigo tem como proposta relatar a importância do museu do brinquedo como agente restaurador da memória lúdica em seus visitantes partindo do princípio de habitus e capital social (capital cultural) de Bourdieu. Para ele, os saberes, conhecimentos adquiridos e reconhecidos por diplomas, títulos e de bens culturais históricos e socialmente dominantes, no caso dos jogos e dos brinquedos, as que são mais reconhecidas através de uma legitimação de superioridade, e aquele diz respeito às percepções, ações, situações, conhecimentos, ensinamentos adquiridos com o tempo de vida e as relações e experiências sociais também obtidas e construídas através da cultura lúdica que atuam na formação da moral individual.

Quando brincamos, aprendemos a brincar. Somos o único animal capaz de construir cultura. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são criações de uma cultura e fruto de uma história. Sabemos que é fundamental e urgente viver o presente, preparando o futuro e sempre respeitando nossas tradições e nossos antepassados. O brincar é uma fonte inesgotável de recursos para abordar um projeto mais global de educação intercultural. O brincar pode ou não produzir uma construção mais humana e completa, isso dependerá da atitude do sujeito envolvido na ação lúdica. No brincar a criança pode aprender e se desenvolversua linguagem, seu conhecimento, seus valores e sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção (o resultado) é o que difere profundamente o brincar do trabalho produtivo (onde existe a busca por um resultado). Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança. É no lúdico onde aprendemos o que ninguém pode ensinar.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, o que está acontecendo na sua vida e em sua mente determina seu ato lúdico. O brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.O brincar éuma manifestação importante de aprendizagem e

[2]Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA). E-mail: mtpa@ufc.br.

.

evolução humana. A criança que brinca, inventa e joga, com certeza será um adulto mais criativo, humano e feliz. O lúdico foi para muitas crianças um momento da vida altamente significativo e que marcou para sempre e ludicamente cada um de nós, uma experiência que ninguém esquece. O ato de brincar é tão antigo quanto a infância. Cada criança possui maneiras diferentes de ver e interpretar seu mundo e de simbolizá-lo, o brincar é um ato lúdico constitutivo das culturas infantis.

A nossa forma de brincar estará intimamente ligada e influenciada pela cultura onde vivemos, por isso, que o brincar é uma expressão da nossa cultura. Cada sociedade tem sua herança e história cultural. Cada cidade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. A cultura lúdica é um patrimônio cultural de todos e gerada pelo brincar próprio de cada comunidade que possibilita o surgimento da cultura lúdica local.

As crianças sempre brincaram, brincam e sempre irão brincar, mas a intensidade e a qualidade desse ato lúdico vão depender do contexto em que elas vivem e de outros fatores. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, assim ela usa a representação para aceitar e entender sua função como um ser social. É através do brincar que as crianças representam o contexto em que estão inseridas. No ato de brincar, ocorre um processo de troca, divisão, oposição e mediação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e permitindo novas conquistas individuais e coletivas. Verificamos que o brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento. Cada criança vai construindo seu conhecimento do mundo brincando, transformando o real com os recursos da imaginação.

A criança que brinca precisa ser respeitada, pois, seu mundo vive em constante transformação, oscilando entre a fantasia e realidade. Ela precisa de jogos e brinquedos como também de espaços lúdicos para brincar, o suficiente para que possa se apropriar dele de forma livre, segura e que se sinta incluída e dona do lugar. O museu do brinquedo pode ser este território do brincar.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

A evolução tecnológica construída pelo ser humano, especialmente nos últimos 50 anos, permitiu o estabelecimento da comunicação e inter-relação entre pessoas e povos em tempo real, transformando o paradigma e a concepção do espaço-tempo até então conhecidos. A informática e a televisão via satélite fazem chegar as notícias em tempo real, e, entretanto, não chegam apenas elas, mas também somos apresentados, com a mesma rapidez, à estrutura montada pelo consumo através de produtos, serviços, bens e “cultura”.

Se por um lado a possibilidade das trocas, não apenas econômicas, mas também culturais e sociais, facilitam a integração e a compreensão da diversidade, por outro pode levar a um processo de alienação. Quando um povo, seguro de seus valores e tradições, entra em contato com outro, também consciente do que lhe é próprio e conhecedor de sua própria fortaleza, o resultado pode ser uma mútua aprendizagem. O outro não ameaça e sim enriquece o próprio conhecimento, permitindo que a convivência amadureça o conviver-respeitando, nascendo, desta forma, um novo diferenciar. Porém, quando um povo é desconhecedor de sua própria cultura e tradições, comportando-se distante dos valores das gerações anteriores e mantendo-se desinteressado de tudo que significa seu passado, ao entrar em contato com um universo cultural qualquer, poderá estar adentrando em um mundo no qual "absorver" a cultura do outro se torna natural, e algo que foi trazido por via especialmente midiática, se transforma em uma equivocada "verdade".

Neste sentido, segundo Siebra, L.M.G. et al (2016) encontramos na educação patrimonial uma forma de trabalhar alguns aspectos relevantes do processo de construção da identidade desta população. Ao identificar os traços identitários e os valores da cultura ancestral, poder fomentar as manifestações culturais baseadas na verdadeira história de um povo e empoderar, critica e dialogicamente uma população. Ao falarmos em Patrimônio Cultural, tem-se a ideia de uma herança de nossos antepassados, estando intimamente ligado à memória e à lembrança daquilo que fez parte das gerações anteriores. Assim, é através dessa memória cultural que é produzida a identidade cultural de um povo. Ademais, vale ressaltar que Patrimônio Cultural inclui tanto bens materiais, como os monumentos nacionais, e bens imateriais, (PELEGRINI, 2006 citado SIEBRA, L.M.G. et al, 2016). que abarca uma significação mais rica e complexa, podendo ser a cultura de um povo, os estilos de vida, as representações sociais, dentre outros.

Assim, os monumentos arquitetônicos não são a única forma de caracterização de um patrimônio, e a estética pode ser identificada em outros campos da vida cultural e artística, pois outros valores passaram a ser considerados na avaliação do que representa um patrimônio nacional ou da humanidade, como os afetivos, cognitivos, éticos e memoriais. Com isso pode-se inferir que o patrimônio é herança e traz consigo as manifestações humanas ao longo do tempo (PELEGRINI, 2006 citado SIEBRA, L.M.G. et al, 2016).

REFLEXÕES E SIGNIFICADOS	
Patrimônio Cultural	A pós-modernidade é, entre outras coisas, caracterizada por um veicular frenético de informações, pela lógica produtivista e pela reprodução de posturas individualistas. Concomitantemente, assistimos ao declínio do valor dispensado às tradições e aos costumes, que se perdem entre as novidades tecnológicas.

	Esse quadro traz consigo uma série de implicações sociais. A desvalorização da cultura e da sabedoria advindas do passado e das tradições acarreta também impasses nas relações intergeracionais. Numa sociedade produtivista e imediatista, os saberes tradicionais perdem seu valor e a cultura local perde importância frente às tendências globalizantes. O idoso perde seu papel social de transmissão da história e da tradição, sendo destinado a este um lugar de dependência, por não mais fazer parte da "força produtiva" tão valorizada na sociedade capitalista. Perde-se muito. Perde-se a riqueza das relações intergeracionais tão importantes para a compreensão da história, das relações entre passado, presente e futuro. É a partir da delimitação desses vários fenômenos contemporâneos que situamos a necessidade e a importância de iniciativas que promovam uma educação voltada para a formação da consciência cidadã e que estimule a reflexão crítica e ética.
Patrimônio Material e Imaterial	Patrimônio cultural não se refere apenas a edificações antigas, prédios tombados ou qualquer tipo de estrutura física que possua uma história e seja significativa para uma comunidade. As manifestações artísticas, a linguagem e as lendas, por exemplo, produzidas e veiculadas por uma coletividade também podem se caracterizar como patrimônio. Esses tipos de produções são chamados de patrimônio imaterial. Pode-se caracterizar patrimônio cultural como qualquer manifestação ou bem que esteja intimamente relacionado à identidade individual e coletiva, demarcando suas características e particularidades, gerando sentimentos de pertencimento. A partir da investigação do patrimônio cultural relacionado a um grupo pode-se conhecer muitos de seus aspectos fundamentais. Afinal, os homens e os grupos são constituídos historicamente e o patrimônio traz em si recortes históricos capazes de despertar e de elucidar elementos ligados à memória coletiva. Segundo Oliveira (2009, p.77), citado por Siebra, L.M.G. et al (2016) as referências culturais se constitui um conceito chave para o Iphan, e > se refere aos diversos domínios da vida social tais como as festas, os conhecimentos, os modos de fazer, lugares e as performances culturais, para os quais são atribuídos sentidos e valores diferenciados constituindo-se, por isso, em referências de identidade para grupos sociais específicos. O espaço em que o tempo se faz enquanto as pessoas se fazem cúmplices das histórias de vida umas das outras e do território – o tempo da criação, um tempo vivido. A concentração das raízes "caipira" que foram geradas junto às influências de sociedades tribais produz um estado de consciência que os movimenta poeticamente à produção de patrimônios não materiais como um desejo que emana da vontade de preservar a história – um tempo-espaço das tradições que evidenciam o vagar de ser quem se é. Esse tempo que a poesia evoca e carece não é o tempo da produção que a vida cotidiana nas cidades industriais pode proporcionar, mas é um tempo necessário para se reconhecer às raízes do cotidiano. Raízes que aproximam o indivíduo das dimensões históricas, culturais, sociopolíticas, psicológicas, cuja apropriação destas pode levá-lo a se tornar sujeito da vida e criar a si mesmo no contato com o outro através de um olhar atento para a vida que se produz a cada dia na e pela convivência interpessoal.
Memória	A memória possibilita a elucidação da relação entre passado e presente, viabilizando também projeções em relação ao futuro. Tem a função de orientar o grupo num horizonte temporal. A memória coletiva demarca o compartilhamento de uma história comum, capaz de fortalecer e viabilizar a construção das identidades grupais, dando coesão ao grupo. A partir da apropriação da memória coletiva, são despertados sentimentos de pertencimento, de conexão com o grupo e com o outro. Constrói-se uma identidade grupal conectada à herança cultural presente na memória. Os bens culturais ligados à memória são valorizados, estimulando relações de cuidado e comportamentos direcionados à preservação do patrimônio cultural. Rangel (2002) citado por Siebra, L.M.G. et al (2016) destaca a importância da preservação do patrimônio cultural, pois é a partir deste que se pode fazer o resgate da memória. A preservação do patrimônio cultural, por sua vez, garante-nos o direito de acesso à memória individual e coletiva, elemento fundamental do exercício da cidadania e meio para entendermos nosso lugar e papel no mundo.
Bens culturais	A educação patrimonial tem como objetivo prático estimular uma melhor utilização dos bens culturais. Para isso, busca viabilizar processos de apropriação, sensibilizar as pessoas para a importância da preservação de bens que sejam significativos para a comunidade, que trazem em si conteúdos históricos, manifestações artísticas e questões simbólicas que contribuem para a construção da identidade grupal. Segundo Rangel (2002), "o resultado final do trabalho de educação patrimonial deve incluir, sempre, a preservação do patrimônio." Por meio do processo de conscientização, surgido a partir das práticas

	direcionadas à educação patrimonial, busca-se garantir comportamentos individuais e grupais implicados com a preservação do patrimônio cultural. Rangel ressalta ainda que "a preservação patrimonial deve buscar garantir o sentimento de pertencimento de um grupo a uma comunidade ou lugar, gerando bem-estar e qualidade de vida".
Educação Ambiental e Patrimonial	A educação patrimonial não se refere apenas à preservação de um passado cultural, mas também à promoção da criatividade, a reinvenção e resignificação cultural, processos que caracterizaram a apropriação e a participação ativa do sujeito na coletividade. Dessa forma, a educação patrimonial intenta estimular a produção de uma consciência cidadã, de atuações que promovam o cuidado e a responsabilidade em nossa relação cotidiana com os espaços físicos e culturais. O Brasil é um país pluricultural, ou seja, se caracteriza pela diversidade cultural de suas regiões. São essas particularidades culturais que cada região possui que enriquecem e permitem o desenvolvimento cultural do país. São essas características regionais que contribuem para a formação da identidade do cidadão brasileiro, na medida em que, incorporadas ao processo de formação do indivíduo, permitem-lhe reconhecer seu passado, compreender o presente e poder modificá-lo (GRUNBERG, 2000). É preciso ressaltar a importância do conhecimento do passado como forma de perceber e agir no presente. Afinal, não é possível transformar a realidade sem termos compreensão dos processos que a conformaram. A perda da noção de que a realidade é feita historicamente, a partir de uma relação dinâmica e dialética entre homem (ou grupo) e ambiente, pode acarretar na naturalização do presente e consequentemente na perda da compreensão do homem como agente transformador, ativo construtor da realidade sociocultural. Como destaca Grunberg (2000), "Reconhecer o passado cultural do qual o cidadão é herdeiro é mais um passo na conquista da sua identidade cultural e na compreensão e consciência do presente". A educação patrimonial proporciona ao homem a compreensão e a valorização do passado gerando novos processos de produção cultural e recriação do cotidiano. O enfraquecimento da relação entre o homem e a história pode gerar a reprodução cíclica e viciada de práticas culturais em decorrência da naturalização do cotidiano e dos fenômenos sociais, além de gerar posições conformistas e submissas. A homogeneização da cultura leva à estagnação e à alienação e, em decorrência, à anulação dos valores locais, permitindo a instalação de padrões oficiais representativos da ideologia da classe dominante (GRUNBERG, 2000). Assim, retomando um pouco o conceito de patrimônio cultural imaterial, Sant'Anna (2009, p.71) citado por Siebra, L.M.G. et al (2016) destaca dois aspectos importantes acerca do mesmo, a mutabilidade e a mobilidade. Para a autora "quando se deslocam, os homens levam consigo suas culturas, práticas, tradições, assim como as enriquecem, adaptam e modificam em contato com outros contextos sociais". Desta forma, faz-se importante identificar os principais aspectos da cultura sertaneja nordestina, presente em vários estados do Brasil, com muitos traços em comum e poucas diferenças em âmbitos locais.

Fonte: SIEBRA, L.M.G. et al (2016). Adaptado por Almeida, M.T.P. (2017).

A dimensão criativa do museu reside nas trocas afetivas,no despertar da sensibilidade, nas intuições e memórias que pulsam,na atualidade da imaginação sonhadora, na espontaneidade das relações.Criar é construir a memória, e, ao com ela trabalharem, osmuseus operam como quem edita, corta, recorta, cola, mistura, oculta,revela, enfatiza e esquece. O trabalho com a memória implica oreconhecimento do seu caráter seletivo, eletivo e, portanto, político.Criar é dar sentido à existência, é perceber-se parte do processo.O importante na experiência do museu é 'estar em relação' e, nessesentido, é fundamental imaginar outras coisas que não os saberes instituídos,aceitando a potência como fonte de novos saberes.

O brincar, a criança e o museu

As influências lúdicas no Brasil tiveram comobase a mistura de três raças ou a assimilação progressiva, nos primeirosséculos, das raças vermelha e negra pela raça branca, na figurados

primeiros portugueses colonizadores.Diferentes pesquisadores concordam com estas colocações no que diz respeitoaos jogosautóctones e tradicionais (ALMEIDA, M.T.P. 2016), e que as contribuições africana, indígenae portuguesa influenciaram a cultura lúdica infantil, a formaçãonacional e a composição étnico-cultural do Brasil. Com os primeiroscolonizadores veio o folclore lusitano para o nosso folclore que tevealgumas adaptações nos contos, histórias, lendas e superstições, jogos,festas, técnicas e valores que se perpetuaram pelos negros.

De acordo com Almeida, M.T.P. (2011) a cultura portuguesa já teve influênciasde outras civilizações antes de chegar ao Brasil, daí a grandedificuldade em detectar a origem de alguns jogos tradicionais e de seentender os seus diversos significados em cada cultura. Alguns jogos,brincadeiras e brinquedos como pipa, baladeira, boneca de milho,arapuca, armas de madeira, arco e flecha, bolas, dança de rodas,versos, adivinhas, parlendas, contos e outras, tiveram influência portuguesa,indígena e negra, e, identificar as origens exatas dos jogostradicionais infantis, influenciados por essas três raças é uma tarefamuito complicada e difícil.

A grande dificuldade, segundoAlmeida, M.T.P. (2011), em precisar concretamente a origem exata decada jogo e brinquedo tradicional em nossa cultura complica-se emvirtude da ampla miscigenação étnica a partir do primeiro grupo decolonização, ficando difícil precisar a contribuição específica de brancos,negros e índios nos jogos tradicionais infantis atuais no Brasil.A cultura lúdica brasileira é muito rica, eclética, plural, diversificada e bastante exótica. Nossos jogos, brinquedos e brincadeiras fazemparte de nosso patrimônio cultural da nossa identidade e memória.

O museu, criança e o brincar como proposta de uma possibilidadede reflexão, discussão de um tríptico: museu/criança/brincarna perspectiva de uma combinação possível. Sabemos que a atividadelúdica é de suma importância para o ser humano, sobretudo para as crianças. Olúdico e a criança caminham juntos desde o momentoem que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadorade uma especificidade que se expressa pelo ato de brincar, à infânciacarrega consigo o jogo, a brincadeira e o brinquedo que se perpetuam e se renovam acada geração.

Considerando este ponto de vista, quando associamoso brincar com a infância não deve causar incômodo aos professorese adultos. As crianças são contemporaneamente entendidas comosujeitos pensantes, autônomas e autorais, produtores da chamadacultura infantil; e o brincar é das mais legítimas expressões dessacultura. Historicamente, os museus eramespaços de reprodução de conhecimentos de diferentes áreas, comênfase em coleções, cujo perfil era, prioritariamente,

catalogador, expositore conservador, repleto de regras. Para a autora, hoje não maisas coleções passam a ser base das ações museais, mas a prática social.

O museu é parte integrante da sociedade e possui os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele serve e também promover mudanças. Na trajetória do pensamento sobre museus e mudança social construído no continente americano, destaca-se a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972. Esta reunião ofereceu significativa contribuição para a Museologia internacional: a reflexão sobre a função social dos museus e a ideia de museu integral (ou integrado), sintonizado com os problemas da sociedade e capaz de atuar como instrumento do desenvolvimento.

Atualmente o Brasil vem incorporando vários legados: aumento de museus de território e museus comunitários; números crescentes de museus e de público de museus, com algumas das maiores visitações do mundo em exposições recentes; ampliou as discussões sobre a relevância do papel social dos museus; as políticas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM para o campo museal estão sendo pensadas sob a perspectiva da mudança social. Neste sentido, o Museu do Brinquedo surge de uma necessidade já percebida pelo Ministério da Cultura. O museu do brinquedo colabora com a Política Nacional de Museus – Memória e Cidadania do Ministério da Cultura, além de ser um equipamento importante nas políticas públicas de lazer, identidade e memória da cultura lúdica do povo cearense.

Nos três eixos de atuação do projeto esporte e lazer na cidade do Ministério do Esporte um deles convergem com as Políticas Públicas de Museu do Ministério da Cultura: implantação e modernização de infraestrutura para esporte educacional, recreativo e de lazer, que prevê a construção e reforma de equipamentos (o museu como um equipamento cultural, de inclusão e lazer, grifo nosso.). Dentre os equipamentos públicos para o lazer um museu do brinquedo pode ser um espaço de grande relevância no eixo: social, inclusivo, educativo e cultural. O museu do brinquedo é um espaço museal público e de inclusão da cultura lúdica infantil, um espaço a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. O museu é um equipamento que apresenta diferentes possibilidades educativas, de lazer e cultural, como:

- O trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;
- A presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e oportunidades de lazer;

- A utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico, de inclusão social e lazer;
- A vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;
- A democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;
- A constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural sejam eles físicos ou virtuais.

No museu do brinquedo podemos arquivar, classificar, selecionar e compor um acervo de jogos, brinquedos, brincadeiras e materiais lúdicos de diferentes lugares do mundo e introduzi-los convenientemente em exposições permanentes e temporárias em diferentes espaços educativos, culturais e de lazer, permitindo assim, que as nossas crianças, jovens, adultos e idosos tenham acesso às diferentes manifestações da cultura lúdica.

As exposições realizadas em um museudo brinquedo têm como objetivo mostrar o patrimônio cultural lúdico da infância, seja ele, material e imaterial, entendendo esse saber tradicional como instrumento de construção de identidades coletivas e de requalificação das experiências culturais, educativas e cidadãs da criança, jovem e adulto. O museu pode ser um espaço apropriado para viver as experiências lúdicas significativas de diferentes culturas e em especial a cultura lúdica do povo brasileiro.

O que mantém um museu vivo é a relação dinâmica com a sociedade, portanto, museus não são instituições permanentes, mas práticassociais colocadas a serviço da sociedade e seu desenvolvimento.Os museus e demais espaços de cultura são depositários damemória de um povo, encarregados pela preservação das obras produzidaspela humanidade, com suas histórias, com os meios própriosde que dispõe. Além disso, os museushoje têm vocação para investigar, documentar e comunicar-se.

Trabalham permanentemente com o patrimônio cultural integral, ressaltandosua dimensão educativa, procurando, assim, desenvolver asidentidades locais, regionais, nacionais e internacionais. São espaçosde produção de conhecimento e oportunidades de lazer. Seus acervose exposições favorecem a construção social da memória e a percepçãocrítica da sociedade. Reflexo da sociedade e sua estruturação, a função social mais premente de um museu é ser esse espaço decomunicação direta com a comunidade. Esta dinâmica faz do museuum espaço de diversidade

sem, no entanto, jogar fora o velho, ou guardá-lo bolorento – mas debruçando-se criticamente sobre ele, fornecendo instrumentos para o diálogo permanente. Almeida, M.T.P. (2011) defende a ideia de campo museal, dando a conotação de arena, luta, jogo, disputa – espaço de confronto de diferentes sujeitos num processocontínuo que opera por redes e sistemas que dialogam permanentementecom outras redes, eliminando de vez a tentativa demodelo único, abrindo leque para a diversidade e a inseparabilidadeentre cultura material e imaterial. Nesta perspectiva, sempre que secontextualiza os objetos, eles são, ao mesmo tempo, materiais (em sua visibilidade) e imateriais (sua história, seu uso, seu contexto).

Visto desta forma, associar o brincar com a infância não devecausar incômodo aos leitores. As crianças são contemporaneamenteentendidas como sujeitos pensantes, autônomos e autorais, produtoresda chamada cultura infantil; e o brincar é das mais legítimas expressõesdessa cultura. Assim sendo, o estranhamento denunciado pelo títulonão advém da parceria criança-brinquedo, mas sim da palavra museu colocada neste tríptico. Diferentemente dos conceitos de brincar/brincadeira/ludicidade e de criança/infância, o tema museu encontra-se longe de estar incorporado ao cotidiano da maioria das pessoas. Seno célebre livro "*O pequeno Príncipe*", Antoine de Saint-Exupéry já noslembrava docemente que algum dia todos já fomos crianças e que, assim, todo homem traz dentro de si o menino que foi, não é verdade dizerque todas as pessoas frequentam ou frequentaram museus.

É importante frisar neste projeto é que o tripé museu-criança-brincaré não apenas possível, mas também desejável! E paradesenvolver essa argumentação, tomo como fonte de inspiração as seispropostas de Ítalo Calvino para uma reflexão acerca da literatura (etambém sobre nossa existência) e delas me aproprio para pensar a açãode brincar, o espaço lúdico e a possibilidade de experiência infantil nosmuseus. São elas: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidadee consistência. Museus são espaços de significação, de encantamento eprodução de conhecimento crítico; espaços privilegiados de pesquisa, salvaguarda, e comunicação da natureza e da cultura e o brincarinfantil, como dito anteriormente, é uma das mais ricas expressões dacultura da infância. Ao brincar, meninas e meninos podem dar significaçãoàs suas experiências, recriar o mundo, ser criador e criatura.

E museus são espaços de memória; de história; de descobertas sobre o mundo e sobre nosso papel nesse mundo.

Para Almeida, M.T.P. (2011) nos museus, a constituição identitária da criança é aflorada pela possibilidade de ver os objetos e ver-nos nos objetos. É essa dinâmica alteridade/identidade que a ajuda na construção de sua percepção de si como sujeito da cultura. No contato com os jogos tradicionais infantis, é importante que as crianças possam sempre entendê-los *"(...) como expressão da história e da cultura, [que] pode nos mostrar estilos devida, maneiras de pensar, sentir, falar e, sobretudo, maneiras de brincare interagir, configurando-se em presença viva de um passado no presente"* (FANTIN, 2000, p.70 apud LEITE, 2011, p.44).Podemos através deles perceber mais concretamente a dimensão da diversidade humana e de suas diferentes redes de pertença e dos diferentes papéis de cada um na história, seja em sua manutenção, seja em seu processo de reformulação.

Museus são pensados hoje como lócus de reflexão crítica sobre nossas diferentes histórias; locais que possibilitam uma ressignificação do presente à luz do passado, e vice versa. Portanto, os objetos colocados num museu estão ali para favorecer uma mirada crítica sobre eles; uma oportunidade de vendo-os, vermo-nos neles e colocarmos em xeque verdades absolutas ou histórias uníssonas que só enaltecem os vencedores. Museus entendidos dessa forma constituem-se como espaços favorecedores de transformação social, de ampliação de olhares. Como um explorador arqueológico, cadavez que a criança estabelece contato com um objeto museal, ela se aproxima por um ângulo diferente e, camada por camada, vai descortinando inúmeras verdades e *desverdades*, de maneira a criar um mosaico multifacetado sobre o mesmo. Esse papel do museu de oferecer os objetos ao olhar crítico da criança é fundamental para que ela, sem perder de vista a leveza, possa sobrevoar os muitos aspectos, adentrar pelos diferentes canais comunicacionais e assim, formar uma rede de significação mais ampla, pois, afinal, como diz o poeta Fernando Pessoa, não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios.

Os museus constituem-se como espaços de curiosidade, descoberta e sonhos, que vão ao encontro da necessidade permanente que a criança tem de investigar e indagar sobre o mundo, uma vez que são locais que privilegiadamente abrigam a diversidade natural; bem como podem dedicar-se a acolher a pluralidade dos modos de ser, pensar, agir, viver, sentir e expressar-se dos povos, inclusive suas brincadeiras. Para Leite (2011) falar de multiplicidade inspirada em Calvino é falar dessa diversidade imbricada num sistema de redes, de acolhimento às diferenças; é dizer das diversas infâncias que se consubstanciam em múltiplos tempos e espaços. As crianças de diferentes classes sociais, etnias, religiões, estruturas familiares, experiências, culturas constituem partes

dentro de um só todo. Sabe-se que como as demais expressões culturais, as maneiras de brincar das comunidades/sociedades têm também variado no tempo e no espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No museu do brinquedo falamos todas as línguas, mas cada uma tem o seu próprio significado, sua originalidade. Nunca podemos esquecer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira trazem consigo vários elementos importantes: vida, esperança, reconstrução e sonho.O museu do brinquedo é um espaço de reconstrução da memória, identificação e valorização da cultura lúdica é uma possibilidade de reencontro e recriar nexos com a nossa infância, além de mergulhar no brincar e redescobrir quem somos por intermédio das nossas falas lúdicas e do nosso imaginário infantil.

Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão,no museu o brincar infantil pode representar um desafio, estimular a inteligência, ensinar a conviver como um ser social e promover o pensamento reflexivo e transformador. A cultura lúdica sempre foi e sempre será um elemento fundamental para a formação humana, em especial, na vida da criança. Cada situação lúdica vivida por nós: é única, a inspiração é singular e não pode ser repetida. Assim acontece com o brincar infantil, um momento lúdico que jamais se repete.

Neste sentido, o museu do brinquedo é um ambiente que protege, restaura, compartilha e replica o patrimônio lúdico.Concluímos assim que devem ser preservados os patrimônios de grande significado para a coletividade e que refletem suas práticas culturais. Para isso, é necessário que a coletividade se comprometa com a preservação de seus patrimônios, valorizando suas tradições, saberes e práticas, em vez de subjugar-se a valores das classes dominantes. A cultura lúdica é feita com a implicação dos sujeitos e a tomada de posturas ativas e cidadãs.O brincar faz parte da nossa vida, brincar é uma forma de viver, brincar é vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P.**Jogos autóctones e tradicionais: patrimônio cultural da humanidade**. In: Cristiane Maria Nepomucemo, Tania Serra Azul Machado Bezerra, Witembergue Gomes Zaparoli. (Org.). 8º Fórum Internacional de Pedagogia: Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. 1 Ed. Imperatriz: Ethos, 2016, v. p. 1631-1658. (Ebook)

ALMEIDA, M.T.P. & SIEBRA, Lúcia M. G. (Orgs.). **Espaço público: diferentes usos e possibilidades**. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2015.

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências.** 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, 2011.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: PORTO ALEGRE. Museologia Social. Secretaria Municipal de Cultura, 2000, p. 95-110.

LEITE, Maria Isabel. **Museu, criança e brincadeira: combinação possível.** In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências.* 1ª Ed. Fortaleza – CE: Premius Editora, pp. 41-55. 2011.

SIEBRA, L.M.G.; ALMEIDA, M.T.P.; BATISTA, V.L. (Org.). **Sertão cultural: memória, identificação e valorização da cultura sertaneja**. 1. Ed. Assis: Gráfica & Editora Triunfal, 2016. 183p.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 2

LIVROS, PERIÓDICOS E MATERIAL ESCOLAR, MUSEOLOGIA

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

OS ACERVOS ESCOLARES DE CAXIAS-MA: A CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO COMO FONTE DE PESQUISAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Salânia Maria Barbosa Melo[3]

Joana Batista de Souza[4]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade realizar um diagnóstico dos acervos escolares, documentos produzidos pelas instituições públicas de Caxias-MA, para salvaguardar, destacando que a proposição, é conhecer as escolas caxienses e suas histórias, o que foi ensinado em cada uma destas instituições; assim como sobre os usos e os sentidos simbólicos que o Acervo Escolar possui, desde os documentos primários, objetos, artefatos e mobília.

Neste sentido, analisar o valor histórico de todos esses elementos que compõem a memória da escola, relacionada à problemática com a organização de arquivos documentais, por isso os pesquisadores têm-se voltado também, para a discussão metodológica sobre as potencialidades dos materiais escolares como fontes de informação para a compreensão da cultura escolar.

Dessa forma, os arquivos escolares devem ser objeto de cuidadosa preservação, porque o campo da pesquisa está aberto para os olhares apurados para maior compreensão da História da Educação. Quando pretendemos desenvolver pesquisas nesta área, nos deparamos com a situação da documentação, os locais de coleta e guarda, não estão organizados, dificultando o desenvolvimento dos estudos e análises na área.

Os arquivos dos acervos escolares não possuem o devido tratamento, em função da intencionalidade de apagamento da memória da escola e da educação. Nesta perspectiva a educação patrimonial, pode ser aplicada ao estudo da história local para reconstrução da memória, como fatores importantes para a composição do presente, exigem o resgate de elementos que darão formas ao espaço vivido e vivenciado, cujos elementos se apresentam como objetos de identificação de uma sociedade, de uma cultura.

[3] Professora Doutora - do Departamento de História e Geografia, da UEMA.(salaniamelo@yahoo.com.br)
[4] Professora Mestra – Rede Pública de Ensino Municipal de Codó- Maranhão (jbflor24@gmail.com)

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

Acervos escolares, são documentos históricos produzidos pelas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que se constituem como fontes para a História da Educação, no entanto para que o pesquisador tenha acesso as fontes é necessário que elas estejam em condições de uso, para que se possa fazê-las falar, ou ouvir os questionamentos que a problematização da pesquisa exige, através de métodos adequados e abordagens específicas, para assim analisar o material delas extraído e possa elaborar a trama histórica.

O que ora apresentamos é ainda inicio do desenrolar de uma pesquisa cuja finalidade primeira é realizar um diagnóstico situacional da documentação histórica produzida pelas instituições escolares públicas, estaduais e municipais de Caxias-MA, destacando que a proposição presente, se faz relevante tendo em vista que, a produção do conhecimento resulta necessariamente da interação entre a teoria e a prática, levando-se em conta ainda, que a democratização do saber acadêmico se concretiza quando existe a participação direta da comunidade, na qual está inserida.

Escolhemos para tal empreendimento uma das áreas de trabalho em que temos estado envolvidos e que permite apreciar algumas das tendências gerais: o campo conceitual de fontes históricas; fontes para a História da Educação; a atenção dada aos documentos históricos e as políticas de conservação e preservação documental.

Adentrar o campo de pesquisa da História da Educação é passar a compreender a Cultura Escolar, no dizer de Dominique Julia, "como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos", então nos deparamos com a necessidade de conhecer o Patrimônio Cultural das escolas e tentar estimular o fortalecimento das relações com a herança cultural, para tanto reforçando a valorização e preservação destes bens patrimoniais.

Conhecer as escolas caxienses e suas histórias, que normas e condutas foram ensinadas em cada uma destas instituições de ensino, nas diversas temporalidades históricas, articulando investigações, envolvendo os saberes produzidos sobre os materiais didáticos, as políticas governamentais voltadas para a dotação de materiais para as escolas, assim como os usos e os sentidos simbólicos dos acervos escolares, que não são vistos com o valor que realmente possuem, muitos são considerados "arquivo morto", o que justifica a incineração prática ainda recorrente, os ditos acervos possuem os mais diversos documentos, desde diários, fichas de alunos, álbuns de fotografias, artefatos, equipamentos escolares, mobiliário, além de materiais de ensino que não

possuem o devido tratamento, em função de uma intencionalidade de apagamento da memória da escola e da educação.

Em segundo lugar, faz-se necessário trabalhar com a categoria relacionada à Educação Patrimonial, na qual se constitui uma prática educativa social que visa à organização de estudos e atividades pedagógicas interdisciplinar, com o objetivo de:

> [...] interagir com diversas áreas do conhecimento visando à análise dos bens culturais que implica explicações múltiplas sobre o sentido do passado, e da memória, associados à política e â educação ambiental, ao direito e ao desenvolvimento tecnológico, industrial e social. (PELEGRINI, 2009, p. 36).

Nesta perspectiva a educação patrimonial, pode ser aplicada ao estudo da história local como objeto de estudo acerca do que tem sido indicado para o ensino por possibilitar a compreensão do aluno, identificando o passado nos vários espaços de convivência, sobretudo proporcionar a quem participa a noção de preservação do patrimônio histórico, com o sentido do precisa ser cuidado e salvaguardado, podendo assim tempo vivido possa ser buscado e analisado das mais variadas maneiras.

Por isso, a (re)elaboração do passado e a consequente reconstrução da memória, como fatores importantes para a composição do presente, exigem o resgate de elementos que darão formas ao espaço vivido e vivenciado, cujos elementos se apresentam como objetos de identificação de uma sociedade, de uma cultura. É desta forma que os sentidos e os significados adquirem importância, pois com isso novas identidades são, constantemente, afirmadas e reivindicadas.

Ao pensar na conscientização dos sujeitos sobre os valores culturais e identitários provenientes das escolas, como lugares socialmente produzidos ao mesmo tempo privilegiados pelo acúmulo de experiência humana e de vestígios da cultura material, resultante da permanente apropriação dos objetos do passado, fazem deles “lugares de memória”. Assim, recorremos a Nora (1993), para a compreensão de que a memória é em parte lembrança, em parte invenção consciente; e é uma construção com “pedaços” de lembranças que o espaço pode e traz como memória coletiva, fundamentada pela realização de práticas culturais e que, por isso, deve ser preservada.

A intenção de estudar esses documentos escolares como ricas fontes históricas é tentar compreender através do conhecimento da cultura material escolar, sobre os vestígios neles disponibilizados que podem proporcionar uma investigação sobre as mudanças e as permanências ocorridas na escola, ao longo do tempo.

Agrega-se a esta proposta a concepção sobre cultura material escolar, como já afirmado com outras palavras, que a materialidade diz respeito à sua constituição enquanto suporte que ocupa em determinado espaço e em determinado tempo, contribuindo para contextualizar as práticas em seus continentes materiais: dos manuais escolares aos cadernos, passando pelas imagens de quadros, gravuras e cartazes instrutivos expostos nas paredes, assim como outros objetos que compõem o cenário da sala de aula e seu entorno.

À medida que os arquivos escolares são transformados em arquivos permanentes como documentos: podem ser recuperados, classificados, ordenados e acondicionados, à medida que podem contribuir com estudos e pesquisas, que visem compreender as relações entre cultura material das escolas e as experiências de quem participa dela. Assim a relevância de se recuperar os arquivos escolares, salvaguardando esses acervos, resulta na possibilidade de investigar a cultura material escolar e trazer para a discussão acadêmica esse objeto novo e promissor, que requer para esta ação enfoques técnicos e políticos, que garantam a recuperação, preservação e difusão do patrimônio histórico da cidade de Caxias.

O fazer historiográfico necessita da existência de "fontes históricas" por onde o profissional caminha na tentativa de compreender as ações humanas em um determinado tempo, repetidas vezes já lemos ou ouvimos o que vaticinou o historiador Seignobos, (1901) "sem documento não há história", trazendo a fonte para dar luz ao que se pretende, a produção historiográfica.

Necessitamos das fontes para a interpretação da realidade, partimos então, para buscar compreender que lugar elas ocupam em cada sociedade, difícil determinar, é preciso então, utilizarmos nossos principais esteios que dão sustentação à produção, que são o tempo e o espaço, onde e quando queremos saber sobre estas "fontes", ou de quais fontes estamos falando. Antes de qualquer problematização, elas já foram divididas e classificadas, em "seriais" e "dialógicas", para auxiliar cada passo na trilha iniciada.

Seguindo a compreensão de José D'Assunção Barros (2010) e de Carlo Ginsburg (1989) o historiador se modifica pela interatividade com a documentação, a operação delicada e complexa que nos torna um perscrutador de passados, exige flexibilidade do operador, quase que impõe dele a condição de apresentar seu lugar social (Certeau-1982). Tal operação pinça mais ainda, o intérprete de passados, colocando outra interrogação, que lugar institucional, assume? Para

expor da preocupação científica que se tem com a fonte histórica, assim como, da necessidade de afirmação político-acadêmica quando se constrói a proximidade entre a teoria e a prática.

O espaço e tempo voltam para o foco da discussão, espacialidade – Caxias-MA, temporalidade – 1918, quando aí foi criada a primeira escola pública no século XX, o velho "Instituto João Lisboa", de vida brevíssima. Caxias-MA dita em prosa e versos, como de passado glorioso, terra "gonçalvina" onde os poetas, boêmios, literatos e ricos proprietários de escravos, de plantação de algodão e de arroz, donos de fábricas têxteis, se deleitavam com sua beleza arquitetônica de casarões do século XIX, de Itapecuru caudaloso jorrando fertilidade para todas as margens.

A realidade vista pela sensibilidade do interprete de passados, permite enxergar "míngua de passados" (Le Goff-2003), inventado e desrespeitado o passado, pois enquanto cantavam e deliravam versos aos sabiás, de certo eles merecem, os meninos fazedores de gaiolas e de cestos de palha de babaçu, não tinham onde estudar e nem tinham professores qualificados.

Tempo ... tempo ..., corre veloz pelas mãos de seus intérpretes, pontua já a terceira década do século XX, quando afirmam que algumas tentativas de qualificar professores tiveram inicio para esses lados do Maranhão, no entanto a Escola Normal somente foi criada no pós-segunda guerra, com o objetivo de formar mulheres como normalistas, que depois de tituladas como tal, tinham a missão de alfabetizar, civilizar e propagar os ideais republicanos.

Voltemos então à nossa História como "míngua de um passado", nos vários significados da palavra míngua, mas que dá conta do que neste momento carecemos, com o sentido de falta de: insuficiência; carência; escassez de fontes; inexistência de políticas de preservação e de conservação das fontes; das fontes que o tempo não foi capaz, ainda, de consumir, de destruir, de exterminar passados, mesmo aquele dito "glorioso" ou inventado, é com essa situação que pesquisadores e estudantes nos deparamos quando adentramos para o mundo do "fazer historiográfico", com acervos documentais, quando os temos, são, alfarrábios ou fragmentos de um tempo perdido, sem nenhuma conservação, sem nenhuma organização, corroídos pelos sinistros, sujos, mal acondicionados, na sua maioria sem condições de manuseio.

Situação análoga ocorre com a documentação das instituições públicas de ensino, quer sejam, estaduais ou municipais, disso decorrem a falta de perspectivas para os graduandos e pesquisadores, quando tentam fazer conexão das teorias adquiridas na formação acadêmica com as

práticas, tão necessárias para vislumbrar outras possibilidades historiográficas, ou mesmo históricas.

Por isso mesmo, funda-se outro olhar, o que sabe do apagamento e do esquecimento intencional do passado histórico-educacional e escolar, e neste sentido, a caminhada do pesquisador, principalmente quando seu canteiro é a história da educação, será feita à medida que for tornando possível, andar neste campo, for tratando da materialidade das fontes, tratando mesmo, como quem extrai o que corrói, o que danifica, para a viabilidade da preservação e de posteriores pesquisas, para que a História da Educação possa ser analisada e variegada dependendo apenas da tendência historiográfica adotada pelo intérprete de passados. O presente trabalho visa, com os seguintes objetivos, à organização de fontes para a História da Educação, ao tempo em que, salvaguarde os acervos escolares. Especificamente conhecer o estado de conservação e preservação dos documentos do arquivo das escolas públicas estaduais e municipais em Caxias-MA. Assim como, analisar o tratamento dado aos documentos que formam o acervo documental e identificar a importância dos documentos presentes no acervo para a reconstrução da história e memória da educação caxiense. Outro objetivo é mostrar para a sociedade a necessidade de elaboração de políticas de organização, conservação e preservação dos documentos dos arquivos escolares. Utilizar as fotografias e a documentação histórica dos acervos escolares para organizar os inventários de fontes históricas. Por último organizar um catálogo de fontes documentais dos acervos escolares.

Conscientes de que o inventário é um dos instrumentos de proteção ao Acervo Escolar e como fonte documental, servindo de ponto de apoio para preservar e salvaguardar.

Os projetos dessa modalidade, no meio universitário, podem ser tanto de pesquisa quanto de extensão, com práticas desenvolvidas em parceria com a sociedade, indo mais além das escolas onde se encontram, com ações voltadas para dar ciência em um primeiro momento de "abraçar a causa", por assim compreender neste momento, após este passo unir-se às instâncias públicas no âmbito estadual e municipal, buscando apoio aos objetivos a que este projeto se destina de ter como olhar inicial, o princípio básico da Extensão Universitária, "ação transformadora com interação social e interdisciplinaridade".

Por assim objetivar a metodologia será de inventariar os bens documentais localizados nas várias escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Caxias-MA, passando por cada uma das etapas que forem implementadas para a sua execução, tais sejam:

- Curso de capacitação para os acadêmicos que irão auxiliar na organização do acervo escolar;
- Triagem e diagnóstico de todo o acervo;
- Registrar, catalogar os documentos escolares e separá-los em categorias atentando para que cada "documento" ganhe registro específico.

Os bens identificados são inventariados, e para a escolha dos bens leva-se em conta o período histórico em que foi construído ou que passa a existir, no caso dos bens patrimoniais de natureza imaterial. Destacamos que especial atenção é destinada ao acervo religioso e ferroviário, tendo em vista a importância das igrejas para a organização do espaço urbano, assim da Estrada de Ferro.

Com o intuito de criar condições para o aperfeiçoamento, aprimoramento e a ampliação da produção de novos conhecimentos através de várias modalidades da pesquisa. Desenvolvendo assim o gosto por esta prática e formar novos pesquisadores justifica a necessidade de bolsa de pesquisa para dar continuidade a esta investigação que já vem sendo desenvolvida.

Apontando ainda para o envolvimento de alunos da graduação em atividades de busca investigativa, inserindo-os o quanto antes na pesquisa, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e profissional. Por assim compreender é que justificamos a solicitação de bolsas para este projeto. Este material servirá para que o estudante de História da UEMA possa experienciar os conceitos elaborados nos seus estudos e em sala de aula, como por exemplo, de fontes e tempo históricos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Letícia Maria Mesquita. **Memórias de Caxias**: cada rua, sua história. Caxias-MA. 1992

FELGUEIRAS, M. L**. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa**. Pro-posições, v. 16, jan./abr. 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

LUZ, Joel Martins. O arquivo escolar para a história das instituições educacionais. Disponível em: < http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/ completos/LUZ_Joel_Martins.pdf>. Acesso em 17 jul. 2013.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

MENEZES, Maria Cristina. Entre porões e sótãos: O Patrimônio Histórico-Educativo em cena. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223-249, jan./jun. 2014.

MOGARRO, Maria J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**, v.16, n.10 p.75-99, jul/dez-2005.

PEREIRA. Alessandro Guimarães. **Arquitetura-Escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília.** Dissertação de Mestrado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http/repositorio.bce.unb.br/10482/3373 Acesso em: 05 de jan. 2014.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. 6. ed. 2. São Paulo: Atlas, 2011. Souza, Rosa Fátima de. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. **Rev. Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun 2013. p.199–221 . Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/19847238142620 131 99/2539>. Acesso em 13 jul. 2013. VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e ALDEMARIN,

Vera T. (orgs.) **A culturaescolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr.

VIDAL, Diana G; ZAIA, Iomar B. De arquivo morto a permanente: o arquivo escolar e a construção da cidadania. In: MORAES, Carmem S. V. e ALVES, Júlia F. (orgs.) **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo**: inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2001.

ZARANKIN, Andrés. **Cultura material escolar: o papel da arquitetura. Pro-Posições**. v. 16, n.1 (46), jan./abr. 2005. Disponível em:http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-doss/edicoes/texto.200.html. Acesso em 20 dez. 2013.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

INDÍCIOS DE PESQUISA SOBRE OS FLUXOS DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICO ANARQUISTA NO EIXO BRASIL-PORTUGAL

Francisco Robson Alves de Oliveira[5]

A TÍTULO DE INÍCIO

Este trabalho tem como intenção dar conhecimento de alguns passos da pesquisa da Tese intitulada *A Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal*. Apesquisa tem curso durante o quadriênio 2015-2019 e está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFC.O estudo tem como campo de reflexão a Educação Libertária (concepção de educação vinculada ao Anarquismo) e está inserida dentro do amplo conjunto de pesquisas sobre os movimentos sociais, visando contribuir com novos elementos para a História da Educação Popular no Brasil e em Portugal. A pesquisa estende-se temporalmente entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Como objetivo principal a tese pretende estudar os modos de circulação e as práticas de intercâmbio sobre o conhecimento pedagógico anarquista no circuito Brasil-Portugal-Brasil, tendo como ponto de partida o exame das práticas de Educação Libertária, como debatidas na imprensa libertária, nos diversos projetos editoriais anarquistas e no permanente fluxo de militantes entre os dois países. Temos como objetivos específicos do trabalho:

a) Entender as concepções de Educação debatidas via imprensa anarquista, nos diversos lugares sociais da experiência educacional libertária; sublinhando as possíveis variantes de discursos construídos em torno desse debate.

b) Compreender a dinâmica do fluxo de publicações no circuito Brasil-Portugal-Brasil, visando perceber nos projetos editoriais e no esforço da propaganda libertária, os conteúdos da Educação.

c) Evidenciar as trajetórias militantes, em meio a esse fluxo e aos meios utilizados para tal, destacando as experiências educativas em torno dos Centros de Cultura, Ateneus e Bibliotecas.

SOBRE OS INDÍCIOS DE UMA PESQUISA EM CURSO

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

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[6]. Atualmente, os vestígios dessa produção encontram-se registrados predominantemente 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.

Ainda que nos últimos 40 anos pesquisadores universitários tenham voltado à presença do Movimento Anarquista[7] no Brasil, considero que esse tema permanece como um campo vasto para ser explorado. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende escrutinar uma das faces importantes do desenvolvimento da ideologia anarquista, tais sejam as realizações educacionais protagonizadas pela militância anarquista, sobretudo aquelas que demonstram um fluxo de conhecimento entre os militantes e intelectuais do Brasil e de Portugal.

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. Quando aprofundamos os estudos, percebemos que isso acontece devido principalmente à concepção de revolução defendida pelos libertários. Para os anarquistas, a revolução pressupõe não apenas ou prioritariamente uma mudança política[8], mas uma "revolução social", posto que portadora de uma radical transformação no âmbito da cultura de organização política. Simultâneo a esta transformação da cultura política, os anarquistas defendem a autogestão e principalmente uma inequívoca mudança quanto aos princípios e valores, donde a Educação assume destaque, ainda que não exista – na ótica libertária – hierarquização entre as esferas de luta.

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 classe e a criação de espaços organizados pelos trabalhadores. Isso demonstra não só a preocupação dos anarquistas com

[6] Na revista "*A VIDA – Periódico Anarquista"* é possível encontrarmos uma sessão chamada "Bibliografia brasileira sobre a questão social", destinada ao registro e estudo do movimento operário. Ver *A VIDA – Periódico Anarquista*. Centro de Memória Social-Arqhivio Storico Del Movimento Operaio Brasiliano (ASMOB-Milão). Edição Fac similar. Ícone Editora. São Paulo, 1988.

[7] Em parte por conta dos avanços dos movimentos sociais deste país em face da conjuntura do período final da ditadura militar (1964-1985), e simultaneamente aos novos desenvolvimentos nas ciências sociais, como é o caso do forte impulso da História Social, com novos enfoques de pesquisas e temas umbilicalmente ligados à "questão social", sobretudo a partir da década de 1980.

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

os filhos da classe trabalhadora, em um sentido estrito da instrução. Denota o desejo de criar nos mais novos, desde pequenos e jovens, a disposição, a vontade e a necessidade da luta diária contra a exploração, bem como a ampla criação de espaços de formação para aqueles que diariamente são esmagados pela penúria da labuta.

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, sem condições de acesso ao ensino, por vezes dedicavam-se ao esforço autodidata. Essa pesquisa tem como ênfase também investigar essas práticas do autodidatismo no meio operário e de entender como os anarquistas incentivavam e valorizavam a autoformação. Ao final das extensas jornadas de trabalho era comum também parte desses trabalhadores fazerem-se presentes em palestras, conferências, leituras comentadas em diversos centros organizados pelos próprios trabalhadores.

O "ensino racionalista", denominação como ficou comumente conhecido nesta época no movimento operário a Educação Libertária, se expandiu na América Latina. Foram centenas de escolas espalhadas pelo Brasil, México, Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e outros países[9]. Relevante notar que este se concretiza como um 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 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, movimentada por 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 debatidas e divulgadas na revista KULTUR (RJ), registravam cursos diversos e mantinham também uma biblioteca:

[9] 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 10 de setembro de 2017. CAPPELETTI, Ángel J. *La Escuela Moderna en América Latina.* http://tierranarquista.blogspot.com.br/2015/02/la-escuela-moderna-en-america-latina.htmlAcessado em 10 de setembro de 2017. 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.

> 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.
> 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.[10]

A segunda iniciativa, simultânea à Universidade Popular no Rio de Janeiro foi a Universidade Livre, no Porto, em Portugal. 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.[11]

O presente projeto de tese visa seguir por essas trilhas que conectam Portugal e Brasil. Nessa pesquisa, pretendemos abordar especificamente a circulação/intercâmbio do conhecimento pelos passos dos fazeres anarquistas neste eixo Brasil-Portugal/Portugal-Brasil. O fluxo de militantes entre os dois países foi intenso, e por meio deles muito se produziu e se intercambiaram inúmeras publicações e projetos.

Na literatura, no teatro, na política, na educação... foram muitos os escritos e o intercâmbio entre grupos de afinidade em Portugal e no Brasil. No jornal *A Comuna– Orgão Comunista Libertário*, de Portugal, a 13 de fevereiro de 1921 podemos notar o ácido texto do escritor anarquista brasileiro Fábio Luz (1864-1938), criticando a educação pública na pré-instaurada 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

[10] 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.
[11] RODRIGUES, Edgar. *Um século de História Político-Social em Documentos II*. São Paulo: Achiamé. 2007. p. 84.

> 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.[12]

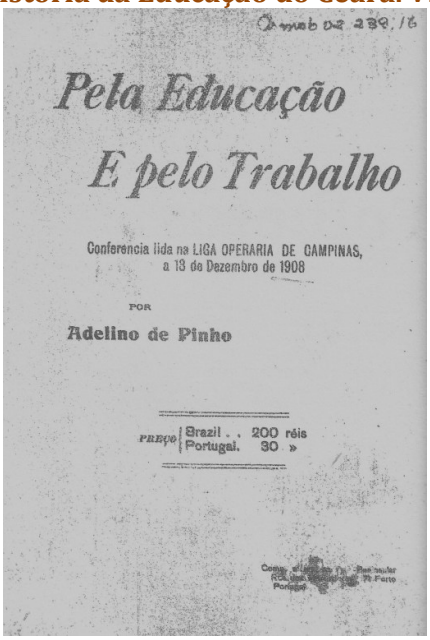
E ainda n'*A Comuna*, são veiculadas notícias da venda de brochuras editados no Brasil, incluindo os escritos do professor da Escola Moderna de São Paulo, Adelino de Pinho (1885-?), de origem portuguesa, o que demonstra o fluxo inverso também das edições que circulavam pelo Brasil.

> 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 nossaadministração.
> **NOTICIA <<Pela Educação e pelo Trabalho>>**
> 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.[13]

A edição do texto *Pela Educação e pelo Trabalho*, de Adelino de Pinho, é resultado de uma Conferência sob o mesmo título na Liga Operária de Campinas[14]. Na capa da brochura, abaixo do título as seguintes informações a cerca do lugar de edição e impressão, bem como o preço de venda no Brasil ("200 réis") e em Portugal (30 escudos).

> **Pela Educação e Pelo Trabalho**
> Conferência lida na Liga Operária de Campinas em 13/12/1908
> Editada e impressa na cidade do Porto, em Portugal,
> pela Gráfica Peninsular Monteiro Gonçalves A.C.[15]

[12] *A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)
[13] *A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)
[14] 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.
[15] PINHO, Adelino de. *Op. Cit.* p. 25.



Pela Educação
E pelo Trabalho

Conferencia lida na LIGA OPERARIA DE CAMPINAS, a 13 de Dezembro de 1908

POR

Adelino de Pinho

PREÇO { Brazil . . 200 réis
Portugal. 30 »

Figura 1: publicado na seleção de textos de Adelino de Pinho.*Op. Cit. p. 24*

Certamente essa Conferência de Adelino de Pinho na Liga Operária de Campinas, após sua edição serviu de instrumento e veículo a um destacado recurso do movimento operário de então, as "leituras comentadas", também conhecidas como "leituras coletivas". Como bem assinala Dora Barrancos sobre este fenômeno na Argentina, *"as 'leituras comentadas' constituíram um dispositivo que gozou de singular preferência nas fileiras anarquistas, invadindo as associações gremiais, centros de estudos, bibliotecas e outras organizações culturais"*[16]. Adelaide Gonçalves assinala a utilização desse recurso pedagógico e ao mesmo tempo de consciência contestatória no circuito Brasil/Portugal e de como esse mecanismo estimulou inúmeros trabalhadores, homens e mulheres, no contato com a leitura e na experiência da escrita, o que se confirma largamente no fazer de sua imprensa. Sobre este fato são muitas as evidências desde os relatos de experiência de Jaime Cubero, como aqui em entrevista recolhida por Antonio Valverde:

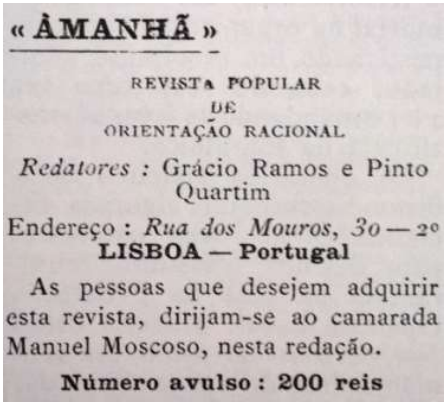
> Depois da exposição seguiam-se as perguntas da platéia. Nem sempre pacíficas, pois as pessoas tomavam partido e se empolgavam. Era o calor das ideias e a premência da ação. E

[16] BARRANCOS, Dora. *As "leituras comentadas": um dispositivo para a formação da consciência contestatória entre 1914-1930*. Revista *Educação em Debate*. Faculdade de Educação da UFMG - n. 2, 1988. Consultada em http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/108/114 Acessado em 15 de agosto de 2016.

todos foram autodidatas como Florentino de Carvalho, Oswaldo Salgueiro, Antônio Ruiz Bello, Rodolfo Felipe, Avelino Fóscolo, Felipe Gil, para os casos do Brasil.[17]

O fenômeno das "leituras comentadas" serão estudados neste trabalho como constituinte dessas práticas individuais e coletivas da leitura, contribuindo sobremaneira ao largo episódio literário e educacional, para usar a reconhecida pesquisa de Flavio Luizetto[18]. Tal fenômeno deve ser compreendido no quadro da força material das ideias no campo anarquista, como se observará nesta pesquisa em direção a formação das bibliotecas, ateneus, editoras, grupos editoriais e centros de cultura social, entre outras evidências que serão aqui estudadas.

Retomando os continuados níveis de intercâmbio entre os trabalhadores portugueses e brasileiros, em seus círculos libertários, são diversos os indícios no que tange à educação libertária. Como exemplo desse contato é possível encontrarmos, na edição d'*A Voz do Trabalhador* de 3 de agosto de 1909, propaganda da Revista *Ámanhã*, publicada por Grácio Ramos e Pinto Quartim, em Portugal entre os dias 01 de junho e 15 de agosto. A Revista, que contou com 6 edições em Lisboa, chegou ao Brasil e ganhou propaganda no jornal *A Voz do Trabalhador*, porta voz da Confederação Operária Brasileira (COB), e distribuída pelo linotipista espanhol e editor do jornal *Liberdade* Manuel Moscoso, que também publicou longos artigos nas páginas d'*A Voz do Trabalhador*.


« ÀMANHÃ »

REVISTA POPULAR
DE
ORIENTAÇÃO RACIONAL

Redatores : Grácio Ramos e Pinto Quartim

Endereço : *Rua dos Mouros, 30 — 2º*
LISBOA — Portugal

As pessoas que desejem adquirir esta revista, dirijam-se ao camarada Manuel Moscoso, nesta redação.

Número avulso : 200 reis

Figura 2.*A Voz do Trabalhador*. Ano II.n. 16. p. 4. 03.08.1909

[17] Trecho citado em GONÇALVES, Adelaide. *Em busca de conhecimento e liberdade: notas para a história da leitura no anarquismo*. In GARNEL, Rita... [et al.] *Tempo e História. Ideias e Política – Estudos para Fernando Catroga*. Coimbra. Almedina, 2015.

[18] LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. USP, São Carlos, 1984 - tese de doutorado.

Como exemplar da experiência impressa dos trabalhadores, a análise dos jornais operários nos ensina a investigar um percurso pouco usual da História da Educação[19]. Os jornais, como fontes seminais dos estudos do movimento operário e, mais precisamente nesse caso, do movimento anarquista, enfatizam o debate sobre a Educação Libertária, tornando possível, portanto, um estudo vigoroso dessa matriz de pensamento educacional pouco aludida nos estudos em geral sobre Educação. Nos "manuais de pedagogia" ou compêndios sobre educação de uma forma geral, são de pouca monta os registros em torno da educação libertária. Chama nossa atenção o fato deste movimento educacional ter sido "invisibilizado" enquanto capítulo da História da Educação, em vista de sua grande repercussão no período final do século XIX e primeiras décadas do século XX, bem como sua abrangência em diversos países. Para os casos do Brasil e Portugal[20], tal se comprova pela existência e duração no tempo das Escolas Populares, grupos de instrução popular, universidades populares, escolas racionais, entre outros experimentos. Estendendo a esses jornais uma razão comparada em nosso olhar histórico, podemos entrever a circulação de discursos e práticas de educação, variando entre o discurso de instrução escolar, sobre a formulação de novas concepções de educação, sobre a construção de outros espaços educativos para além do ambiente escolar (criação de Centros de Cultura Social, Bibliotecas e Ateneus) e a aliança política entre educação e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa, portanto, almeja contribuir com o alargamento das investigações sobre a História da Educação Popular no Brasil e em Portugal, estudos ainda ausentes nos compêndios de Pedagogia, como já afirmado. Assim, a pesquisa deverá também contribuir para a elaboração de novos materiais para o estudo da Educação Libertária.

Importa também mencionar que esta pesquisa gesta também um maior intercâmbio de trocas intelectuais entre a Linha de História da Educação Comparada (LHEC-FACED/UFC) e outras instituições de Portugal, como a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Contatos esses já iniciados por vários pesquisadores da LHEC,

[19] Sobre essa pesquisa nos jornais e a pesquisa em Educação, ver também as importantes referências apontadas por CAVALCANTE, M. J. M. *O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional*http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdfAcessado em 10 de setembro de 2017.

[20] Na revista portuguesa *Nova Silva*, publicada no Porto em 1907 por Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão, Cláudio Basto e Álvaro Pinto, João Campos Lima, Cristiano de Carvalho e Heliodoro Salgado, temos nas suas páginas libertárias principalmente a partir já no seu segundo número vários trechos dedicados a educação, inclusive com campanha para obter fundos para a construção de uma Escola Livre no Porto. Para mais informações sobre a Nova Silva, ver o site da revista http://ric.slhi.pt/Nova_Silva/libertas!_libertas!

como as Profa. Juraci Cavalcante e Profa. Patrícia Holanda com outras universidades e instituições de ensino em Portugal, e que agora se abre também a novos campos de estudos, como o movimento operário, histórias das ideias e da educação popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARRANCOS, Dora. *As "leituras comentadas": um dispositivo para a formação da consciência contestatória entre 1914-1930*. Revista *Educação em Debate*. Faculdade de Educação da UFMG - n. 2, 1988. Consultada em http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/108/114Acessado 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.htmlAcessado em 10 de setembro de 2017.

CAVALCANTE, M. J. M. *O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional*http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdf Acessado em 10 de setembro de 2017.

GONÇALVES, Adelaide. *Em busca de conhecimento e liberdade: notas para a história da leitura no anarquismo*. In GARNEL, Rita... [et al.] *Tempo e História. Ideias e Política – Estudos para Fernando Catroga*. Coimbra. Almedina, 2015.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. USP, São Carlos, 1984 - tese de doutorado.

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

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.

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%2Fdescarg

a%2Farticulo%2F1005447.pdf&usg=AFQjCNGWZrd6M7ayS1uRfQ3Eq84UV6pQvA&cad=rja

Acessado em 10 de setembro de 2017.

REVISTAS E PERIÓDICOS

A VIDA – Periódico Anarquista. Centro de Memória Social-Arqhivio Storico Del Movimento Operaio Brasiliano (ASMOB-Milão). Edição Fac similar. Ícone Editora. São Paulo, 1988.

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

KULTUR – Revista Internacional de Filozofia, Sociologia, Literatura e etc... 5 Edições do acervo deste autor, ambas do ano de 1904.

Nova Silva. Ver o site da revista http://ric.slhi.pt/Nova_Silva/libertas!_libertas!

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 3

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL CLEMENTINO COELHO - CERU: INVENTÁRIO DE FONTES DOCUMENTAIS (PETROLINA, 1976-1984)

Manuela Garcia de Oliveira[21]

Virgínia Pereira da Silva de Ávila[22]

INTRODUÇÃO

Neste trabalho[23], fruto de pesquisa em desenvolvimento, apresenta-seo inventário de documentos relativos à história do Centro de Educação Rural (Ceru) - Clementino Coelho, localizado no município de Petrolina – PE, no período que compreende os anos de 1976 a 1984. A escolha dessa delimitação temporal justifica-se, primeiramente, por se tratar da data de fundação escolar e o segundo em virtude de alteração curricular que modifica a característica básica da instituição, qual seja a ênfase nas técnicas agrícolas destinadas às turmas da 6ª a 8ª série do 1º Grau.

A intenção de inventariar[24]os documentos da instituição estudada remetem-nos, em primeiro lugar, a uma ação que já vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no sertão do São Francisco – GEPHESF, que inclui higienização organização, catalogação e digitalização de documentos escolares[25] a fim de garantir não somente a sua preservação, bem como o acesso para futuras pesquisas acerca da história da educação no município de Petrolina. Segundo, pela própria necessidade que o percurso inicial de pesquisa histórica tem, em dispor as documentações deforma ordenada para viabilizar as próximas fases da investigação, como por exemplo, o cruzamento entre fontes para a análise. Essa primeira etapa investigativa, que concerne o levantamento e a higienização - quando necessário -, a catalogação e a descrição pormenorizada são imprescindíveis para o historiador compreender e problematizar a realidade

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina. E-mail: manu-garciah@hotmail.com

2 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Professora do quadro permanente da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares. E-mail: virginia.avila@upe.br

3 Este estudo conta com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE.

4Nomeamos o trabalho de "Inventário de fontes documentais" compreendendo como uma ação de arrolar documentos, sem pretensão de seguir as normativas arquivística.

5Essa atividade integra uma das etapas do projeto de pesquisa **Os Arquivos Escolares como Fonte de Pesquisa para a História da Educação**, em desenvolvimento desde 2013,cuja finalidade é realizar o levantamento, a coleta e higienização, bem como a catalogação e digitalização de fontes documentais relativas à história da educação escolar do sertão do São Francisco, compreendendo a segunda metade do século XX. O estudo abrange instituições de ensino públicas e privadas. Após a digitalização, as fontes são disponibilizadas no acervo digital do grupo http://www.historiassf.com/

histórica (MOGARRO, 2005). No caso desta pesquisa, a busca pelas fontes se deu na Gerência Regional de Educação (*GRE*)/*Sertão* do *Médio São Francisco* – Petrolina, no arquivo das escolas extintas da região, onde estão armazenados os documentosrelativos à vida funcional das escolas públicas e privadas. Para esta pesquisa, esse acervo foi o ponto de partida tanto para termos acessoaos dados sobre a criação doCentro de Educação Rural (Ceru) - Clementino Coelhocomo para conduzir-nos a outras fontes. No fundo documental do Ceru Clementino Coelho foram encontradas fichas de matrícula, atas de matrícula de resultados finais, históricos, livro ponto, anteprojeto do programa municipal, livro ata, contrato dos professores, a maioria em condição de conservação mediana, armazenados em caixas arquivo, alguns organizados apenas por ordem alfabética.

A metodologia se constituiu de três etapas, sendo a primeiro a autorização para o acesso a essas fontes, o que ocorreu em 25 de maio de 2017, o segundo foi o processo de garimpagem e, por fim, a análise documental e escrita do trabalho à luz dos referenciais teóricos que tratam sobre arquivos escolares e instituições educativas. No que compete a esses referenciais, embasamo-nos respectivamente nos escritos de Justino Magalhães (2017), Maria Teresa Cunha (2015), Maria JoãoMogarro (2005) dentre outros.

Inventariar essas fontes possibilita, de certa forma, tentar compreender as configurações internas da escola, como seu funcionamento, modo de organização e o cotidiano escolar, remetendo-nos, a partir do cruzamento com fontes externas, à gênese do Ceru Clementino Coelho, sua relação com o Sistema Integrado de Educação Rural dentre outras questões. Além desses aspectos, a exposição desse percurso inicial da pesquisa pode revelar, implicitamente, a história das políticas de educação rural da década de 1970, a história da educação pernambucana, da educação profissionalizante ou ensino técnico doBrasil. Desse modo, socializaremos nas seções seguintes deste artigo as fontes encontradas até o momento.

APONTAMENTOS SOBRE O CERU CLEMENTINO COELHO

> As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola. (MOGARRO, 2005, p.79).

Inaugurada no dia 21 outubro de 1976, o Centro de Educação Rural Clementino Coelho foi considerado pioneiro no estado de Pernambuco, funcionou na modalidade de 1º Grau e possuía capacidade para atender 1.200 alunos do município e regiões circunvizinhas, de acordo com o Diário Oficial de Pernambuco nº 196, Ano LIII. Ao contabilizarmos a quantidade de alunos matriculados com base nas Atas de Matrículas de Resultados Finais, observamos que no seu primeiro ano de funcionamento, em 1977, a escola inscreveu 1.137 alunos, funcionando apenas da 1ª série à 5ª série. A demanda de estudantes foi aumentando progressivamente, chegando em 1981 a 1.938 matrículas. Ainda com base nessas atas, no que se refere ao horário de funcionamento, a escola em seu primeiro ano ativo ofereceu os turnos matutino, vespertino e intermediário, estendendo ao noturno somente no ano seguinte.

Essa instituição passou por quatro fases. Iniciou como Centro de Educação Rural em 1976 até 1996. Durante esse período, especificadamente em 1984, o currículo da escola modificou, retirando uma das disciplinas que caracterizava a instituição, que é a de Técnicas Agrícolas.Em 1996 passa a ser nomeada de escola estadual. Já em 2006 foi contemplada com o projeto piloto do Programa de Educação Integral, tornando-se em 2010, até os dias atuais, Escola de Referência em Ensino Médio.

Implementado pelo projeto Sistema Integrado de Educação Rural (SIER)[26], o Ceru Clementino Coelho compôs uma das unidades operativas desse sistema cujas diretrizes de ensino estavam pautadas em um conjunto programado e integrado de ações educativas diversificadas e flexíveis. Essas ações deveriam estar sob a supervisão do Departamento Regional e Órgão Municipal de Educação local. (PERNAMBUCO, 1982). Quanto ao espaço físico do Ceru Clementino Coelho, com base na planta arquitetônica[27], a instituição compreendia cerca de 14.622,65m^2 total de extensão e de área construída, 2.433,96m^2. A estrutura funcional era composta por salas e corredores amplos que se interligavam aos setores administrativos da escola. O anteprojeto do Programa de Construção e Ampliação de Unidades Escolares do governo do estado apresenta alguns aspectos sobre o espaço escolar. Esse documento discrimina as escolas que iriam

6 O SIER foi concebido pelo Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola - IICA na década de 70 do século XX em parceria com o governo federal, por intermédio do ministério da educação.

7Não foi possível encontrar até o momento a planta arquitetônica dos tempos iniciais da escola. Encontramos nos arquivos que estão na escola dois projetos, um datado em 1997 e outro em 2008, que expõe as modificações e ampliações na estrutura. Essas plantas trazem no quadro de área a descrição da extensão escolar antes de alterações, o que nos dá uma noção da composição arquitetônica do CERU Clementino Coelho.

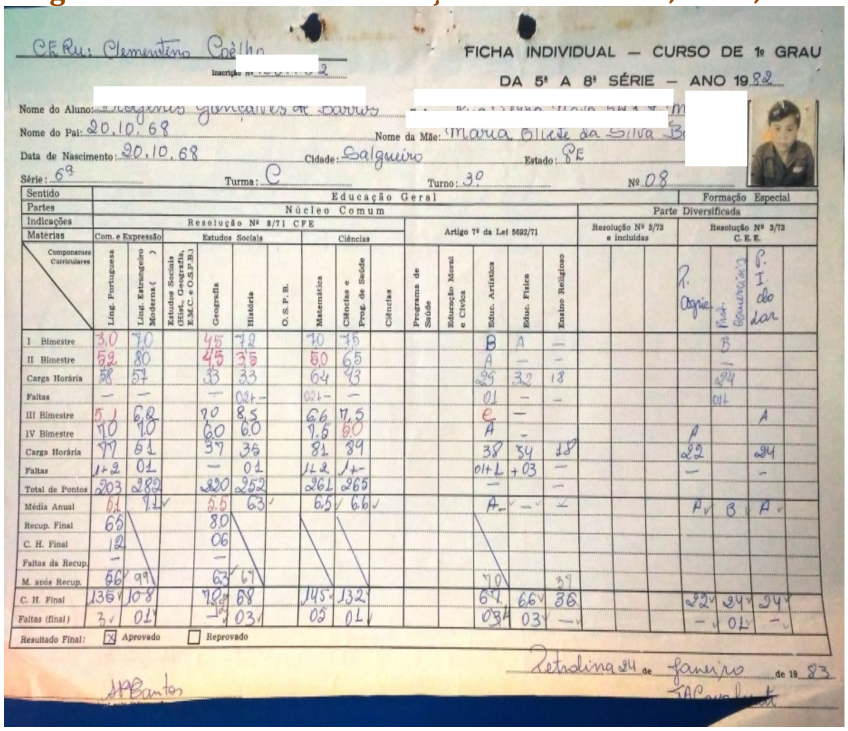
ser ampliadas ou construídas, bem como a quantidade de salas, mobílias, materiais de expediente e equipamentos para as salas das disciplinas técnicas. No caso dos CERUs, deveria ser construída uma sala para cada disciplina técnica, oito salas de aula comum, secretaria, biblioteca, gabinete do diretor, banheiros masculino e feminino, cantina. Quanto aos instrumentos, no que se refere às técnicas de Práticas Agrícolas, o ambiente devia estar equipado com mesa para laboratório, extintor, armários, cadeiras sem braço, além de materiais para mexer com madeira, eletricidade e o trabalho no campo.

Mogarro (2005), no artigo Arquivos e Educação: a construção da memória educativa, ao refletir sobre a representação dos arquivos escolares, suas potencialidades, os projetos que são desenvolvidos no Brasil e em Portugal e a situação dos acervos escolares desses países, enfatiza a importância e centralidade dessa documentação para dar início à investigação e para analisar os discursos expressos nessas fontes, produzidos pelos diversos atores da escola. A autora aponta que essas documentações, sejam elas as que são consideradas como tradicionais ou as mais atuais - principalmente àquelas geradas no dia a dia da escola -, "refletem a vida da instituição que as produziu". (MOGARRO, 2005, p. 81).

DOCUMENTOS REFERENTES AOS ALUNOS

Nas pastas nomeadas "documentos dos alunos", encontramos documentos relativos às informações individuais dos alunos, a saber: ficha de requerimento de matrícula, ficha individual do aluno, recibo de depósito, atestado médico, transferência escolar, declaração de trabalho, histórico escolar, certidão de nascimento e o certificado de conclusão do 1ª Grau. De todos os documentos encontrados, esses estão, em sua maioria, em estado de conservação deteriorada. Além disso, nem todos os documentos aparecem na seção de arquivo pessoal dos alunos.

Figura 2 – Ficha Individual (1982)



CE Ru: Clementino Coêlho

Inscrição Nº

FICHA INDIVIDUAL — CURSO DE 1º GRAU

DA 5ª A 8ª SÉRIE — ANO 1982

Nome do Aluno:

Nome do Pai: 20.10.68 Nome da Mãe: Maria Oliete da Silva B

Data de Nascimento: 20.10.68 Cidade: Salgueiro Estado: PE

Série: 6ª Turma: C Turno: 3º Nº 08

Sentido	Educação Geral																	Formação Especial			
Partes	Núcleo Comum														Parte Diversificada						
Indicações	Resolução Nº 8/71 CFE								Artigo 7º da Lei 5692/71						Resolução Nº 3/73 e incluídas			Resolução Nº 3/73 C.E.E.			
Matérias	Com. e Expressão		Estudos Sociais				Ciências														
Componentes Curriculares	Ling. Portuguesa	Ling. Estrangeiro Moderna ( )	Estudos Sociais (Hist., Geografia, E.M.C. e O.S.P.B.)	Geografia	História	O.S.P.B.	Matemática	Ciências e Prog. de Saúde	Ciências	Programa de Saúde	Educação Moral e Cívica	Educ. Artística	Educ. Física	Ensino Religioso				P. Agric.	Prát. Comerciais	P. I. do Lar	
I Bimestre	3,0	7,0		45	7,2		70	75				B	A	—					B		
II Bimestre	52	80		45	35		50	65				A	—	—					—		
Carga Horária	58	57		33	33		64	43				29	32	18					24		
Faltas	—	—		—	02+—		02+—	—				01	—	—					01+		
III Bimestre	5,1	6,8		7,0	8,5		6,6	7,5				e	—							A	
IV Bimestre	7,0	7,0		6,0	6,0		7,6	6,0				A	-					A			
Carga Horária	77	61		37	35		81	89				38	34	18				22		24	
Faltas	1+2	01		—	01		1+2	1+—				01+1	+03	—				—		—	
Total de Pontos	203	282		220	252		261	265				—		—							
Média Anual	6,1	7,1		5,5	6,3		6,5	6,6				A	—	—				A	B	A	
Recup. Final	65			8,0																	
C. H. Final	12			06																	
Faltas da Recup.	—			—																	
M. após Recup.	56	99		63	67							70		39							
C. H. Final	136	108		70	68		145	132				67	66	36				22	24	24	
Faltas (final)	3	01		—	03		02	01				03	03	—				—	01	—	

Resultado Final: [X] Aprovado [ ] Reprovado

Petrolina 24 de Janeiro de 1983

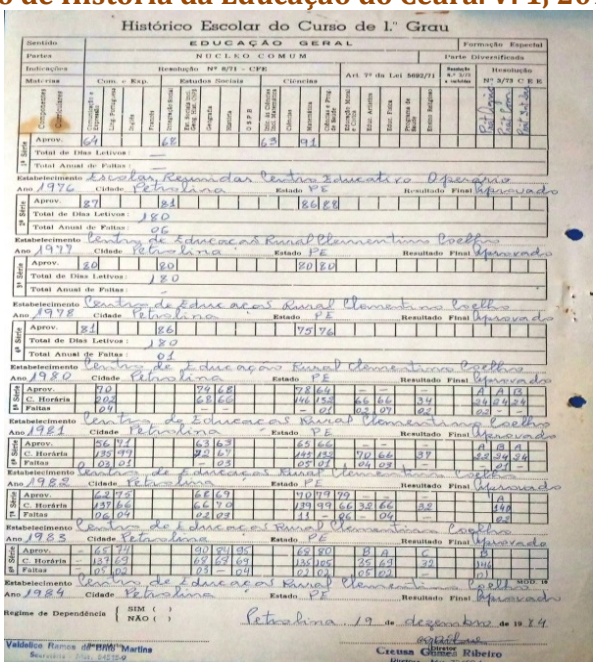
JPBantos

JACavalcanti

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina.

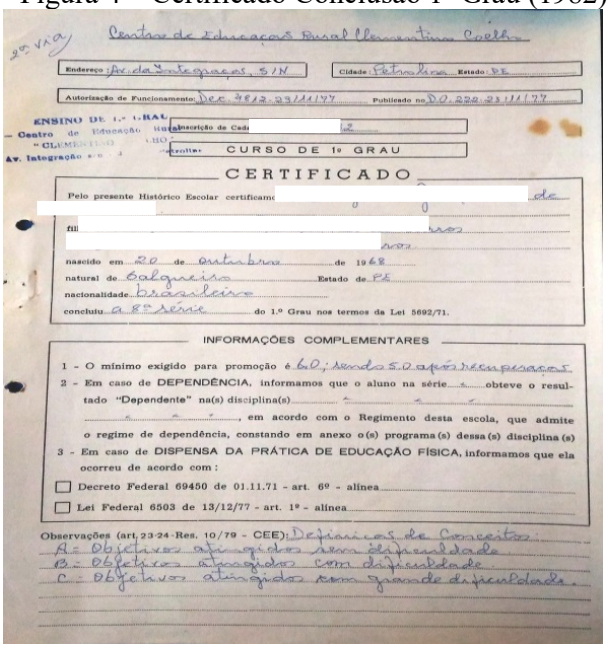
Esse documento descreve o desempenho do aluno em cada disciplina por meio de notas e conceitos, bem como as faltas e a carga-horária, todos correspondentes a cada semestre. Os componentes curriculares são sistematizados em Núcleo Comum – regulamentados pela Resolução Nº 8/71 do Conselho Federal de Educação e pelo artigo 7 da Lei 5692/71 – e em Parte Diversificada – que são normatizados pela Resolução Nº 3/73 do Componente de Ensino Estadual, considerados como Formação Especial na ficha. Além dessas descrições, geralmente as notas que atingiam a média eram escritas ou datilografadas de azul e as que não atingiam, apareciam na cor vermelha. É recorrente também a indicação de desistência ou reprovação salientada na cor vermelha. Esses dados possibilitam verificar as taxas de rendimento (evasão, repetência, aprovação) por cada etapa escolar.

Figura 3 – Histórico Escolar (1982)


Histórico Escolar do Curso de 1.º Grau

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina.

Figura 4 – Certificado Conclusão 1º Grau (1982)

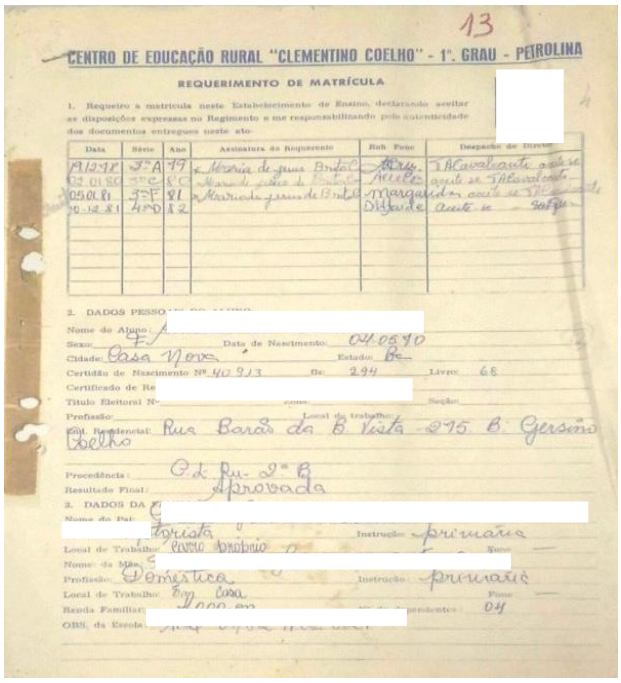

CERTIFICADO

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina.

O histórico escolar e o certificado de conclusão revelam a trajetória de escolarização, podendo identificar quantos alunos concluíram o 1º Grau na instituição, bem como saber o fluxo de

transferência para a escola. No caso do Ceru Clementino Coelho, verificamos que a maioria dos estudantes advinha de grupos escolares, escolas mínimas e escolas reunidas, quando oriundos de escolas estaduais, geralmente eram próximas à instituição.

Figura 5 – Requerimento de matrícula



13

CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL "CLEMENTINO COELHO" - 1º. GRAU - PETROLINA

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

1. Requeiro a matrícula neste Estabelecimento de Ensino, declarando aceitar as disposições expressas no Regimento e me responsabilizando pela autenticidade dos documentos entregues neste ato.

Data	Série	Ano	Assinatura do Requerente	Rub. Fone	Despacho de Direito
19.12.78	3ª A	79	Maria de Jesus Brito C.	Alcu.	TAlcavalcante aceite se
02.01.80	3ª C	80	Maria de Jesus de Brito C.	Alcelo	aceite se TAlcavalcante
05.01.81	3ª F	81	Maria de Jesus de Brito C.	Margarida	aceite se TAlcavalcante
10-12-81	4ª D	82		Dilfonde	aceite se - Sofia

2. DADOS PESSOAIS DO ALUNO

Nome do Aluno: [redacted]

Sexo: F Data de Nascimento: 04.05.70

Cidade: Casa Nova Estado: Ba

Certidão de Nascimento Nº 40913 Fls: 294 Livro: 68

Certificado de Re[redacted]

Título Eleitoral Nº Zona: Seção:

Profissão: Local de trabalho:

End. Residencial: Rua Barão da B. Vista - 275 B. Gersino Coelho

Procedência: C.L. Ru. 2ª B

Resultado Final: Aprovada

3. DADOS DA [redacted]

Nome do Pai: [redacted]

Local de Trabalho: Lavoro próprio Instrução: primária Fone: —

Nome da Mãe: [redacted]

Profissão: Doméstica Instrução: primária

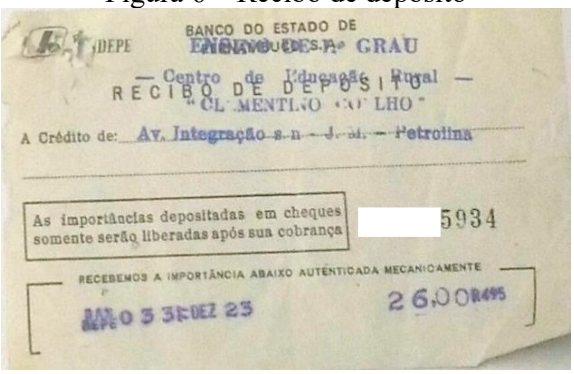
Local de Trabalho: Em casa Fone: —

Renda Familiar: [redacted] Nº de dependentes: 04

OBS. da Escola: [redacted]

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina.

Figura 6 – Recibo de depósito



DEPE BANCO DO ESTADO DE [redacted] GRAU

— Centro de Educação Rural —

RECIBO DE DEPÓSITO

"CLEMENTINO COELHO"

A Crédito de: Av. Integração s.n. - J. M. - Petrolina

As importâncias depositadas em cheques somente serão liberadas após sua cobrança [redacted] 5934

RECEBEMOS A IMPORTÂNCIA ABAIXO AUTENTICADA MECANICAMENTE

[redacted] 03 DEZ 23 26,00 R495

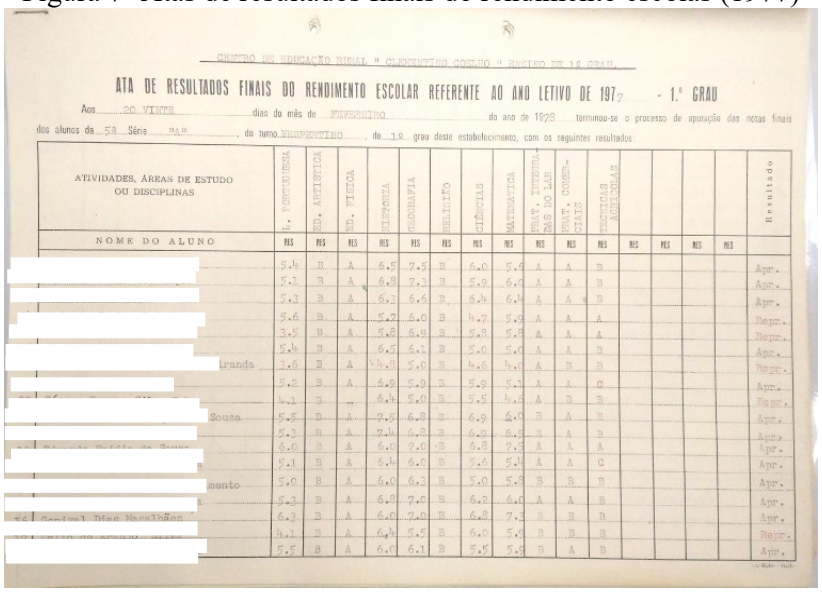
Fonte:Acervo escolas extintas GRE Petrolina.

Outro documento que possibilita delinear o perfil do aluno que frequentava o Centro de educação rural são os requerimentos de matrícula. Neles, é possível encontrar quantos anos o aluno

estudou na escola, suas condições socioeconômicas e culturais, as condições de escolarização dos pais, o quantitativo de gêneros (número de meninos e meninas, qual público predominante nas disciplinas de Práticas Agrícolas). Além dessas possibilidades, Mogarro (2005), ao expor as potencialidades dos arquivos escolares, menciona que é possível identificar "origem geográfica, articulação com a comunidade e a região [...],estudo da formação das elites locais, sociais e económicas". (MOGARRO, 2005, p. 84). Anexo a esses documentos, encontramos recibos de depósito do Banco do Estado de Pernambuco – Bandepe, cujos valores discriminados nesses comprovantes variavam. Não sabemos ao certo, ainda, qual a finalidade da cobrança.

Ainda referente ao perfil dos alunos, identificamos um número expressivo de aluno-trabalhador, por meio de declarações de trabalho. As ocupações mais recorrentes eram no comércio da cidade e em casa de família. Não sem razão, observamos nas atas que a escola foi ampliando sua demanda e ofertando mais turmas nos turnos intermediário e noturno com intuito, possivelmente, de atender essa demanda. De acordo com Magalhães (2017), aspectos que demonstram a particularidade da instituição educativa "permite cartografar e interpretar criticamente a relação entre escola e sociedade [...]". (MAGALHÃES, 2017, p. 35). Com relação ao componente curricular do Ceru Clementino Coelho, além das fichas individuais fornecerem alguns dados, um documento que expõe as disciplinas de forma mais direta são as atas de resultados finais do rendimento escolar.

Figura 7- Atas de resultados finais do rendimento escolas (1977)



CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL " CLEMENTINO COELHO " ENSINO DE 1º GRAU

ATA DE RESULTADOS FINAIS DO RENDIMENTO ESCOLAR REFERENTE AO ANO LETIVO DE 1977 - 1.º GRAU

Aos 20 VINTE dias do mês de FEVEREIRO do ano de 1978 terminou-se o processo de apuração das notas finais dos alunos da 5ª Série "A", do turno VESPERTINO, do 1º grau deste estabelecimento, com os seguintes resultados:

ATIVIDADES, ÁREAS DE ESTUDO OU DISCIPLINAS	L. PORTUGUESA	ED. ARTISTICA	ED. FISICA	HISTORIA	GEOGRAFIA	RELIGIÃO	CIÊNCIAS	MATEMATICA	PRAT. INTEGRADAS DO LAR	PRAT. COMERCIAIS	TECNICAS AGRICOLAS					Resultado
NOME DO ALUNO	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	NES	
[illegible]	5.4	B	A	6.5	7.5	B	6.0	5.6	A	A	B					Apr.
[illegible]	5.1	B	A	6.8	7.3	B	5.9	6.0	A	A	B					Apr.
[illegible]	5.3	B	A	6.3	6.6	B	6.4	6.4	A	A	B					Apr.
[illegible]	5.6	B	A	5.7	6.0	B	4.7	5.9	A	A	A					Repr.
[illegible]	3.5	B	A	5.8	6.9	B	5.8	5.8	A	A	A					Repr.
[illegible]	5.4	B	A	6.5	6.1	B	5.0	5.0	A	A	B					Apr.
[illegible]tranda	3.6	B	A	4.8	5.0	B	4.6	4.0	A	B	B					Repr.
[illegible]	5.2	B	A	6.9	5.9	B	5.9	5.1	A	A	C					Apr.
[illegible]	4.1	B	—	6.4	5.0	B	5.5	4.6	A	B	B					Repr.
[illegible] Souza	5.5	B	A	7.5	6.8	B	6.9	6.0	B	A	B					Apr.
[illegible]	5.3	B	A	7.4	6.8	B	6.9	6.5	B	A	B					Apr.
[illegible]	6.0	B	A	6.0	7.0	B	6.8	7.5	A	A	A					Apr.
[illegible]	5.1	B	A	6.4	6.0	B	5.6	5.4	A	A	C					Apr.
[illegible]mento	5.0	B	A	6.0	6.3	B	5.0	5.8	B	B	B					Apr.
[illegible]	5.3	B	A	6.8	7.0	B	6.2	6.0	A	A	B					Apr.
16 Genival Dias Magalhães	6.3	B	A	6.0	7.0	B	6.8	7.3	B	B	B					Apr.
[illegible]	4.1	B	A	6.4	5.5	B	6.0	5.9	B	B	B					Repr.
[illegible]	5.5	B	A	6.0	6.1	B	5.5	5.9	B	A	B					Apr.

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina

Esse documento apresenta não somente resultados finais de cada aluno por série e turno, como também indicam na primeira seção da tabela as disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Neles, identificamos que de 1ª a 4ª série eram ministradas as disciplinas de Comunicação e Expressão, Integração Social, Iniciação às Ciências (Matemática e Ciências). De 5º a 8º série eram ofertadas: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Religião, Ciências e Práticas de Saúde, Organização Social e Política Brasileira, Língua estrangeira, Matemática, Educação Moral e Cívica, além da Parte Diversificada que correspondem às Práticas Agrícolas, Práticas Comerciais, Práticas Integradas do Lar.

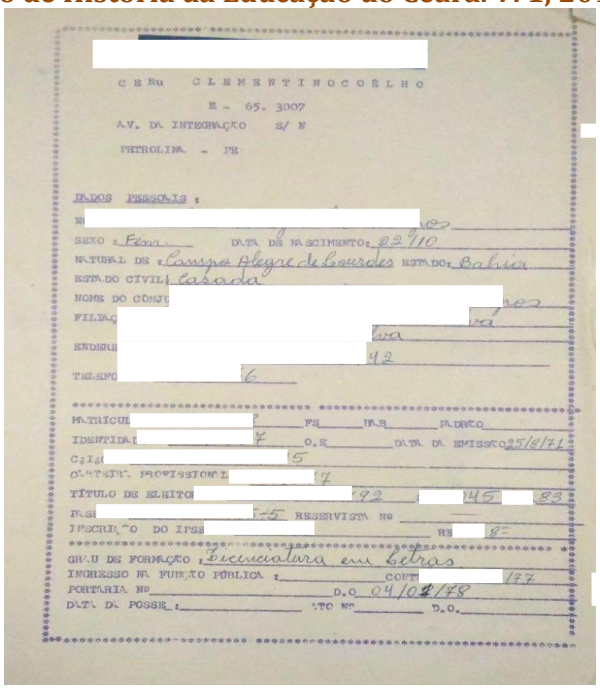
Vidal (2009), ao discutir sobre cultura material escolar, afirma que essas documentações, chamadas por ela de "objetos da escrita","permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola." (VIDAL, 2009, p. 31).

4 DOCUMENTOS REFERENTES AOS PROFESSORES

As pastas intituladas "Documentos da escola" guarda os livros ata e os documentos referentes aos professores e funcionários da instituição. Nessas pastas estão contratos de trabalho, ficha de comunicação de faltas, laudo médico admissional e ficha individual. São arquivos que precisavam de limpeza e sistematização meticulosa devido ao mau estado de conservação, principalmente os livros ata.

Dividido em três seções, cada uma com finalidades diferentes, os livros ata do Ceru – Clementino Coelho foram organizados para servirem de livro ponto, no qual se registrava a frequência dos professores e demais funcionários; além dessa finalidade, servia de livro-caixa para controle financeiro, no qual se registravam os gastos, como compra de materiais de expediente, descarregamento de terradentre outros; e era utilizado também para anotar as solicitações de documentos requeridos pelos alunos, principalmente os de transferências.

Figura 8 – Ficha individual do professor

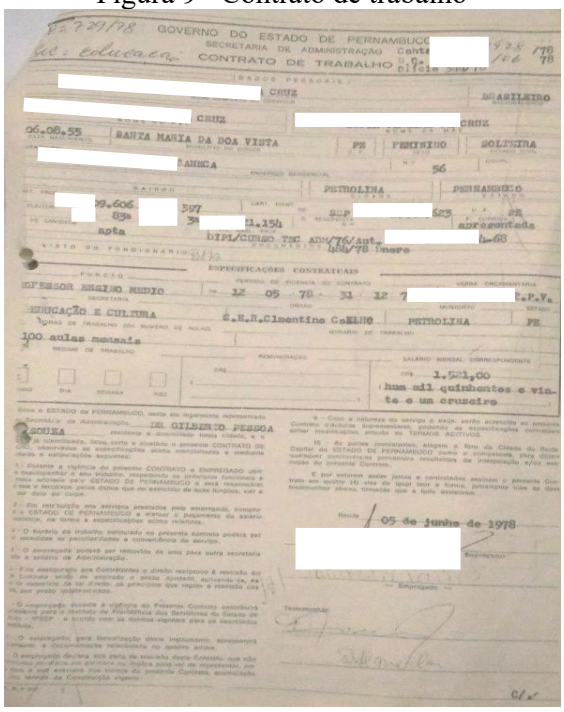


C E Ru C L E M E N T I N O C O E L H O
E - 65. 3007
A.V. DA INTEGRAÇÃO S/ N
PETROLINA - PE

DADOS PESSOAIS :
N
SEXO : Fem. DATA DE NASCIMENTO: 22/10
NATURAL DE : Campo Alegre de Lourdes ESTADO: Bahia
ESTADO CIVIL: casada
NOME DO CONJ
FILIAÇ
ENDEREÇ
TELEFO
MATRICUL FS DATA PADRÃO
IDENTIDAD O.E DATA DA EMISSÃO 25/8/71
C.I.S
CARTEIRA PROFISSIONAL
TÍTULO DE ELEITOR 92 145 83
RG RESERVISTA NR
INSCRIÇÃO DO IPSE RS
GRAU DE FORMAÇÃO : Licenciatura em Letras
INGRESSO NA FUNÇÃO PÚBLICA : CONT
PORTARIA NR D.O 04/02/78
DATA DA POSSE : ATO NR D.O.

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina

Figura 9 –Contrato de trabalho



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO
CONTRATO DE TRABALHO
DADOS PESSOAIS
CRUZ BRASILEIRO
CRUZ CRUZ
06.08.55 SANTA MARIA DA BOA VISTA PE FEMININO SOLTEIRA
SANICA 56
PETROLINA PERNAMBUCO
9.606 397 SUP 523 PE
83 apresentada
apta 1.154 DIPL/CURSO TEC ADM/76/Aut. 68
VISTO DO FUNCIONARIO 1/78 Janeiro
ESPECIFICAÇÕES CONTRATUAIS
FUNÇÃO
PERÍODO DE VIGÊNCIA DO CONTRATO VERBA ORÇAMENTÁRIA
PROFESSOR ENSINO MEDIO 12 05 78 31 12 7 .P.V.
SECRETARIA UNIDADE MUNICÍPIO ESTADO
EDUCAÇÃO E CULTURA C.E.R.Clementino CoELHO PETROLINA PE
HORAS DE TRABALHO (OU NÚMERO DE AULAS) HORÁRIO DE TRABALHO
100 aulas mensais
REGIME DE TRABALHO
REMUNERAÇÃO SALÁRIO MENSAL CORRESPONDENTE
UNID DIA SEMANA MES ORG
Cr$ 1.502,00
hum mil quinhentos e vinte e um cruzeiro
Entre o ESTADO DE PERNAMBUCO, neste ato legalmente representado
Secretário de Administração DR GILBERTO PESSOA
e empregado abaixo qualificado, residente e domiciliado nesta Cidade, e, o
CNPJ, observadas as especificações acima mencionadas e mediante
cláusula e condições seguintes:
1 - Durante a vigência do presente CONTRATO o EMPREGADO obriga-se a desempenhar o seu trabalho, respeitando os princípios funcionais e
meios adotados pelo ESTADO DE PERNAMBUCO e será responsável
civil e criminalmente pelos danos que no exercício de suas funções, vier a
ser dono ou causar.
2 - Em retribuição aos serviços prestados pelo empregado, obriga-se o ESTADO DE PERNAMBUCO a efetuar o pagamento do salário
mensal, na forma e especificações acima referidas.
3 - O horário de trabalho estipulado no presente contrato poderá ser
alterado de acordo com as peculiaridades e conveniências do serviço.
4 - O empregado poderá ser removido de uma para outra secretaria
de a critério da Administração.
5 - Em decorrência dos Convênios o direito recíproco à rescisão do
Contrato antes do expirado o prazo ajustado, ficando-se, ás
8 - Caso a natureza do serviço o exija, serão acrescidas ao presente
Contrato cláusulas suplementares, podendo as especificações estabelecer
maior modificações através do TERMOS ADITIVOS.
10 - Ao assim contratados, elegem o foro da Cidade do Recife
Capital do ESTADO DE PERNAMBUCO como o competente para dirimir
qualquer controvérsia porventura resultante da interpretação e/ou execução do presente Contrato.
E por estarem assim justos e contratados assinam o presente Contrato em quatro (4) vias de igual teor e forma, juntamente com as duas testemunhas abaixo, firmadas que a tudo assistiram.
Recife, 05 de junho de 1978
Empregado
Testemunhas

Fonte: Acervo escolas extintas GRE Petrolina

As figuras 8 e 9 referem-se, respectivamente, à ficha individual do professor e ao contrato de trabalho expedido pelo governo do estado de Pernambuco. Neste, além dos dados pessoais, como filiação, estado civil, origem, título eleitoral, CPF e identidade, é possível identificar o tempo serviço, a função, o salário mensal e a quantidade de hora-aula a exercer. Àquele apresenta os mesmos dados, porém com acréscimo do grau de formação do contratado. Com base nessas informações, é possível conhecer e discutir aspectos relacionados ao processo de formação e profissionalização docente, à política educacional ao qual o seu regime de contrato está ligado, além da "caracterização e evolução do corpo docente da instituição escolar: origem geográfica, formação académica e profissional, percurso e valorização profissional, anos de ligação à instituição" (MOGARRO, 2005, p. 84).

Para Cunha (2005) a organização e salvaguarda dessa cultura material escolar representa e assevera a importância da preservação do patrimônio cultural educativo. Além disso, a historiadora destaca a relevância desse movimento de preservação para as pesquisas, uma vez que"se configura como um modo privilegiado de acesso a vestígios de sensibilidades, de encenação de atos rituais, de reconhecimento de diferentes práticas de sociabilidades geracionais." (CUNHA, 2015, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos apresentar o inventário de fontes documentais realizado no fundo Ceru - Clementino Coelho, localizado na Gerência Regional de Educação Sertão Médio São Francisco da cidade de Petrolina, Pernambuco. Nesse fundo inventariamos apenas os arquivos referentes ao marco temporal da pesquisa, que corresponde ao período de 1976 a 1984.

A ação de inventariar permitiu-nos identificar 341 fichas de resultados finais; 6.083 fichas de matrícula (considerando a dos alunos desistentes), anexo a alguns desses documentos encontramos requerimento de matrícula, recibo de depósito, atestado médico, transferência escolar, declaração de trabalho, histórico escolar, certidão de nascimento e certidão de conclusão do 1º Grau; um anteprojeto do Programa de Construção e Ampliação de Unidades Escolares; 19 contratos de trabalho, anexo a alguns desses documentos estão as fichas de comunicação de faltas, laudo médico admissional e ficha individual; e um 1ivro ata.

Esse contato preliminar com as fontes possibilitou-nos, ainda, identificar alguns vestígios iniciais sobre o funcionamento da escola, como: a quantidade de alunos matriculados, as disciplinas

ofertadas, algumas instituições onde os alunos eram transferidos e os turnos que a escola funcionava.

Sabemos que as documentações encontradas até o momento são insipientes para avançarmos rumo à compreensão das configurações internas da instituição, a ponto de seguirmos o que propõe Mogarro (2005), no que compete à reconstituição e reescritura do itinerário da instituição – no nosso caso a do Centro de Educação Rural Clementino Coelho – e das pessoas ligadas a ela. Para conseguirmos tais proposições, faz-se necessário o cruzamento com diversas fontes externas à escola. Com isso, para completarmos o repertório de fontes desse inventário, contaremos com as fontes orais e os arquivos pessoais.

REFERÊNCIAS

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Diretoria de Desenvolvimento e Normas. Departamento de Planejamento. **Sistema Integrado de Educação Rural –SIER.** Recife, 1982.

CUNHA, Maria Teresa. Acervos Escolares: Olhares ao passado no tempo presente.**História da Educação**, v. 19, p. 293-297, 2015.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa. **Revista Brasileira de História da Educação,** n° 10 jul./dez. 2005.

MAGALHÃES, Justino. Entre história e educação – historiografia e história da educação em Portugal e Brasil. In: Alves, L. A. Pintassilgo, J. **Investigar, intervir e preservar em História da Educação**. Porto, 2017.

VIDAL, D. G. NO INTERIOR DA SALA DE AULA: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

FONTES:

DIÁRIO OFICIAL [DO] ESTADO DE PERNAMBUCO. Recife.nº 198, ano LIII.

Documentos do aluno e da escola. [Petrolina]. Fundo Centro de Educação Rural Clementino Coelho. Acervo Escolas Extintas da *GRE*/*Sertão* do *Médio São Francisco.*

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

EDUCANDO E INSTRUINDO NOS SERTÕES DO MARANHÃO: A PASSAGEM DOS PADRES JESUÍTAS EM CAXIAS DAS ALDEIAS ALTAS

Ana Maria Nunes da Silva[28]

Salânia Maria Barbosa Melo[29]

INTRODUÇÃO

A pesquisa partiu do interesse em sanar as dúvidas que percorreram a respeito da temática a educação jesuítica e sua passagem por Caxias, enquanto objeto de estudo, que contribua para o conhecimento de modo geral, acerca da perspectiva realidade que existiu em Caxias MA, porém sabendo-se que não seria fácil, só aumentava o interesse nesta pesquisa, a principal fonte se encontrava na cidade de São Luís, a obra História da Companhia de Jesus no Brasil, tendo como autor padre Serafim Leite, como havia poucos trabalhos a respeito deste assunto, sendo assim procurei direcionar um novo olhar a respeito da instrução jesuítica em Caxias das Aldeias Altas. Procurei entender o início da instrução no seminário das aldeias altas em Caxias MA, suas dificuldades ocorridas, o desempenho dos padres que exerceram esse papel, com domínio da igreja católica, suas rupturas entre outros aspectos.

A pesquisa desperta questionamentos sobre o conhecimento da sociedade caxiense, a respeito do seminário das Aldeias Altas, que existiu em meados do século XVIII, os trabalhos dos padres destinados para esta missão, compreender quem poderia ter acesso a essa educação no seminário das Aldeias Altas, qual o perfil deste público, e como se encontrava o Maranhão neste período. O objeto de estudo está inserido dentro do viés história cultural, onde os sujeitos produtores e receptores de cultura entendem tanto a função social dos intelectuais ou até mesmo do leitor comum. Entretanto a agência de produção e difusão cultural também se edifica no âmbito institucional: os sistemas educativos Jesuítas, sistemas baseados na oratória, no canto, nos ensinamentos das primeiras letras, para Veiga (1987, p. 38): "a ação pedagógica dos Jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamentos contra os pensamentos crítico". Contudo os sujeitos e agências que produzem a cultura estuda-se os meios através dos quais está se produz e se transmite: as práticas e processos (BARROS, 2008, p. 56).

[28]Universidade Estadual do Maranhão, E-mail: nunesbela2009@hotmail.com
[29]Professora Dra. pela Universidade Estadual do Maranhão, E-mail: salaniamelo@yahoo.com.br

Neste sentido, não estaremos utilizando a expressão "História Cultural" para nos referirmos a esta ou aquela corrente historiográfica mais recente, mais sim a toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade.

AS MISSÕES EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS PELOS PADRES JESUITAS EM CAXIAS DAS ALDEIAS ALTAS

A integração catequética semeando a Educação Maranhense

A bela ilha do Maranhão, tão cobiçada, por seu território rico, e desejável, cuja fecundidade natural era exuberante, atraindo olhares de invasores, por exemplo, os franceses, sendo uma das regiões mais citadas no período colonial a respeito do povoamento, pois Capistrano de Abreu cita o fato de dois Padres jesuítas que indo de São Luís para Camocim, gastaram mais de cinquenta dias navegando até o rio Preguiça, mas devido as cheias, tiveram que recorrer a caminhos terrestres.

> Um dos perigos e trabalhos grandes que tem este caminho é passagem de quatorze rios mui caudalosos que o atravessam e se passam todos por meio da foz, onde confundem e encontram suas águas com o mar; porque não há nestes rios embarcação para passagem, é força trazê-la do Maranhão com imenso trabalho, porque se vem levando ás mãos por entre o rolo e a ressaca das ondas, sempre por costa bravíssima, alagando-se a cada passo, e atirando o mar com ela e com os que levam, com risco não só dos índios e da canoa, se não da mesma viagem que dela totalmente depende. Muitas vezes é também necessário arrasta-la por grande espaço de terras e montes para lançar de um mar a outro e talvez obrigam estas dificuldades a tomar a mesma canoa em peso ás costas, com toda gente e leva-la assim por muitas léguas; de modo para haver embarcação para passar os rios, se há de levar pelo mar, pela terra e pelo ar (ABREU, 1975, p. 60).

Acesso a instrução no período colonial em Caxias das Aldeias Altas: "Instruir para servir"

No Maranhão através das missões nas aldeias, foi possível haver um mapeamento singelo a respeito dessa região, com grandes faixas de terras, pois os padres da Companhia de Jesus tinham a missão de chegar nessas aldeias por meios das navegações, uma vez que este território é banhado por rios, e algumas aldeias o acesso mais rápido seria pelos rios. É preciso entender que a história da colonização do Brasil está intimamente ligada com a companhia de Jesus, em razão disso sabe-se que os missionários desembarcaram no Brasil por volta de 1549, na Bahia. Logo no século XVII, chegaram no Piauí, Maranhão, Ceará e logo mais ao Amazonas.

Os padres Jesuítas introduziram-se no Maranhão com expedições organizadas de Lisboa. O Maranhão por suas exuberantes belezas naturais, chamava muita atenção dos colonizadores, que queriam povoar o mais rápido possível, e neste período esta região estava sofrendo invasões de outros colonizadores, que eram combatidas pelos colonizadores portugueses. Em pleno século XVII, começam oficialmente as tentativas de catequização dos índios do sertão Maranhense.

O padre Serafim Leite organiza um quadro da localização dos aldeamentos dos Jesuítas:

> As aldeias e estabelecimentos dos Jesuítas no território atual Estado do Maranhão podem-se agrupar em sete grandes circuncisões, cujo núcleo central é a própria Ilha de São Luiz, entrando depois pelos rios, que vêm desaguar nas suas imediações, Pindaré, Mearim, Itapicuru e Mondim, irradiando ao mesmo tempo pela costa rumo ao norte (Tapuitapera) e rumo ao sul (Tutóia), numa atividade dispersa, e riçada de obstáculos, mas em certas regiões continua com tendência à centralização da catequese à roda de pontos agrícolas ou pastoris mais importantes, que se promoviam com cuidado, não só para assegurar e fixar os índios na terra, garantindo-lhes a todos, livres ou servos, condição desafogada de vida, mas também para oferecer, ás obras dos colégios e igrejas, meios adequados de progresso (LEITE, 1950, p.134).

Várias pesquisas abordam a presença dos Jesuítas em Caxias das Aldeias Altas, pois trazer a memória um fato histórico que deixou marcas cravadas na história de um povo, conforme a obra cartografias invisíveis, que pesquisa e analisa o papel dos Jesuítas que aqui estiveram presentes afirma que:

> Por volta de 1730, do lado direito do rio, é erguida uma pequena capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição e a São José. O rio Itapecuru faria a primeira divisão na localidade. De um lado as aldeias indígenas e os Jesuítas e do outro lado colonos e comerciantes. Na margem esquerda do Itapecuru, os Jesuítas, fundaram em 1741, uma escola para alfabetizar índios e filhos de colonos. O seminário das aldeias altas possuía salas de aula, casas de moradia, duas fazendas de criação, roça, e uma igreja consagrada a nossa senhora de Nazaré. Na outra margem, o povoado ia se desenvolvendo no cultivo de arroz, milho, feijão e algodão. Com um porto atraía lavradores, criadores de gado, comerciantes e aventureiros. Em pouco tempo o arraial se tornaria o centro comercial da Capitania do Maranhão. Cartografias Invisíveis (CALVINO, 2003, p. 69).

Conforme as pesquisas, o arraial São José das Aldeias Altas, como as demais futuras cidades no período colonial Brasileiro, fica eminente que a foram criadas a partir de aglomerados de grupos locais, com o passar do tempo, cresceram de modo espontâneo. Cesar Marques enfatiza essa pesquisa em prol de se guardar na memória afirmativas que venham sanar, as dúvidas em virtude da existência e relevância desse seminário, inclusive Cesar Augusto Marques aborda essa temática da seguinte maneira;

> [...] Aldeias Altas- No século XVII, quando os portugueses, com suas investigações e explorações, iam invadindo o interior da província, os índios gamelas ou timbiras, perseguidos ou aterrados, se foram recolhendo as flores e montanhas. A margem direita do rio Itapecuru encontrou um lugar que acharam muito próprio para nele se abrigarem e se defenderem, bastante aldeias (MARQUES, 2008, p. 317).

Vale lembrar que essas informações sobre o Jesuítas que estiveram presentes em Caxias das Aldeias Altas, é preciso serem repassadas para as futuras gerações, para que a memória guarde conforme Michel de Certeau (2010, p .43) “alguns silêncios permanecem hoje vestígios desse passado” estes silêncios precisam ser exaltados, e manifestados, e compreendidos pois precisam sanar as lacunas históricas que foram deixados na história de um povo que precisa preencher essas lacunas com as informações aqui pesquisadas, para que não se perca no tempo, para algumas

pessoas, permaneceu algumas dúvidas na existência do Seminário das Aldeias Altas, no entanto autores que se propuseram responder essas questão, afirmam a existência do seminário, dentre vários autores, temos o ilustre Padre Serafim Leite com a sua obra intitulada "História da Companhia de Jesus no Brasil" onde narra a importância do Seminários das Aldeias Altas .

É válido lembrar que através das pesquisas desses autores, foi possível identificar fatos que para muitos poderia ser irrisório, no entanto fazem toda a diferença, por exemplo, César Marques (2008, p. 319), cita que "no cartório do escrivão Manuel Vicente Canejo, em Caxias, guardava-se um processo que houve entre os jesuítas aí residentes e um criador de gado, sobre questão de limites ou propriedade de terras", entretanto boa parte da documentação foi perdida por falta de cuidados. César Marques ainda enfatiza que "este processo, que deverá datar de fins do século XVI, devia ser importante pela circunstância que necessariamente especificaria da época do estabelecimento, das pessoas ali residentes, dos primeiros Jesuítas que ali entraram e dos trabalhos relativos à catequese". Uma vez que a catequese era de suma importância, pois a missão dos padres da Companhia de Jesus que ali se estabeleceram tinha esse compromisso.

Para melhor entender o aparecimento dos padres Jesuítas em Caxias das Aldeias Altas, Capistrano de Abreu, norteia em sua obra, o fato da entrada do Jesuítas pelo sertão, pois foram enviadas expedições ao sertão nordestino, com bandeirantes e grupos jesuíticos, com base nesses fatos, é constado o Seminário das Aldeias Altas, conforme Abreu (1982, p.130):

> Mais tarde o padre Malagrida levou a catequese até o rio Codó; seu sucessor João Ferreira fundiu as Aldeias Altas, hoje Caxias. Conhecida a pequena distância neste trecho entre o Itapecuru e o Parnaíba começou a ser preferida esta passagem.

A vista disso procuramos entender como se consolidou esse seminário, foi necessário estabelecer fontes viáveis que fosse possível memorar este fato tão importante na lembrança caxiense, para que esse legado não se apague com o tempo, com isso o autor Souza (1977, p. 22) explica;

> Com a fundação deste seminário, de São Luís, coincidiu a fundação de mais dois: o de Paranaíba, dedicado a santa Úrsula Fundado nos começos de 1749. Em 1753 já não aparece com o nome de Parnaíba e sim Simbaíba. Outro seminário, distinto deste se menciona nos mesmo assentamentos, fundado em Guanaré. Logo depois os dois referidos Seminários se fundiram num só, no de Aldeias Altas do Itapecuru (Caxias).

A principal fonte desta pesquisa é a obra do Padre Serafim Leite que se dedicou anos para prestar serviço na Companhia de Jesus e deixar-nos lembrado o excepcional trabalho da ordem da Companhia de Jesus, a respeito da instrução e educação, na sua pesquisa estabelece critérios para que se possa compreender a instrução no Brasil, como menciona Serafim Leite (2004, p. 51):

> Além de pública e geral, a instrução dada, pelos jesuítas do Brasil, nos seus colégios era gratuita. Dizemos colégios, não seminários. Nos seminários os alunos não recebiam apenas a instrução e educação, recebiam moradia e sustento, quer dizer, eram internatos escolares com a competente e indispensável remuneração de custos, de vida. A instrução e a educação continuavam a ser gratuita, nem as despesas do mestre provinham dessas pensões, mas de outras, em geral as que os fundadores dos seminários benemeritamente estabeleciam, como é nos mais famosos seminários admitiam-se de preferência os que se destinavam a carreira eclesiástica, e admissão nos colégios estava patente a todos. Nos seminários, instrução particular, nos colégios, pública e gratuita.

É preciso compreender a importância do Seminário das Aldeias Altas, e quem teria acesso a essa instrução, pois para muitos o seminário não existiu, entretanto, o Padre Serafim Leite afirma a existência e a importância do seminário, pois para quem tivesse duvidas, o padre Serafim Leite em sua obra intitulada A história da Companhia de Jesus no Brasil, o mesmo deixa claro e eminente este fato histórico:

> Chegou a vez da fundação do seminário de Aldeias altas, operada em 1741 pelo Padre Antônio Dias, a 15 jornadas da boca do Itapecuru. Aldeias Altas era antigas povoações de índios, abandonados, quando os Jesuítas se estabeleceram nelas, conservando o nome no plural, era na realidade uma só Aldeia. Nas Aldeias Altas administravam os Jesuítas dos estabelecimentos separados, Aldeia dos índios, com a sua residência e igreja, e um colégio Seminário, que algum tempo até, vemos chamar-se de Guanaré e depois Seminários de Aldeias Altas. Os mesmos emissários do governo que tomaram conta das Aldeias Altas dos barbados, subindo o rio, tomaram conta também das Aldeias Altas. Entregue a Aldeia, ainda continuou a casa de educação, aonde vinham buscar instrução meninos não só do Itapecuru, mas do Piauí e Minas da natividade de Goiás (LEITE, 2004, p. 498).

Através das palavras do padre Serafim Leite, fica evidente a proporção e dimensão do seminário de Aldeias Altas (Trezidela-Caxias) neste período, pois as missões aqui estabelecidas, tinha como propósito catequisar e instruir, ensinar a cantar, somar, aprender um oficio, a vista disso o mesmo não atendeu só a região do Itapecuru, mas também pessoas de outras regiões citadas pelo autor.

A educação jesuítica, teve restrição para os filhos de colonos e índios nos aldeamentos, pois as primeiras letras e noções superficiais de religião, ler, escrever, contar. Pois os jesuítas tinham um manual pedagógico, que valorizava a gramática, considerando como indispensável a expressão culta, a essência da memorização como procedimento da aprendizagem, para Wehling (1994, p. 227) a educação foi, em grande parte, obra dos jesuítas.

A estrutura do Seminário, era bem simples a princípio, com característica físicas ainda em transformação, conforme Salânia Melo (2014) “era de barro, coberto de palhas e propunha o ensino das primeiras letras”, com isso o padre Serafim Leite (2004, p. 498) explica que:

> O seminário de Aldeias Altas possuía patrimônio próprio, constituído por alguns bens, sobretudo uma roça onde havia forno de “corar louça e telha”, e devota capelinha; duas fazendas de criação, a fazenda do seco, com data de três léguas de terra, e a fazenda da prata, que custou seis mil cruzados. O seminário propriamente dito, além das casas de

> moradia e classes, dispunha de boa igreja, consagrada a Nossa Senhora de Nazaré, cuja imagem, de 5 palmos, estofada, "com seu manto de primavera e coroa de prata", tinha sido oferecida pelos benfeitores da casa, o sargento-mor Manuel Dias e sua mulher, continha outras imagens, bons parâmetros e alguns objetivos de valia. A igreja nova, já aberta ao culto, estava em via de acabamentos materiais necessários reunidos ia se tornando a livraria.

Segundo Cesar Marques ressalta (2008, p. 328):

> Informou o gov. Joaquim de Melo e povoas que o Seminário de Caxias já não existia, o que não admira por ter sido uma casa de palha de fácil destruição. Parece-nos que foi reedificado, pois nos matos da Treze dela, próximo ao sítio do cel. José Antônio Marques cortado pelo riacho sanharó, vimos uma casa de pedra e cal a desmoronar-se, e a tradição dizia serem os restos do seminário.

Acrescenta Serafim Leite, que na biblioteca de Lisboa, consta vários manuscritos que fazem referência a Missão de Aldeias Altas, podemos considerar que o mesmo com o passar dos dias não se tratava apenas de um aldeamento rudimentar e passageiro, mas sim um seminário que prestava grandes e relevantes serviços à comunidade local, como também do Piauí e dos sertões, inclusive pessoas vindas do Goiás também tiveram esse acesso, e que a figura do padre Malagrida, nesse Seminário foi essencial.

Referindo-se a relatos pesquisados por Cesar Marques, em relação a viagem desses para os aldeamentos no sertão.

> É tradição que dois Jesuítas vieram do rio de são Francisco pelo sertão, e que aí ficaram derramando a luz, da religião no meio da povoação já dita, que parece haver começado pela Trizidela, onde ainda hoje se vêem as ruínas da igreja dos referidos padres. Trezidelas, querem alguns que seja corrução das três aldeias, e semelhante etimologia parece acomodar-se com a denominação de aldeias altas, que depois teve Caxias, conforme o Dr Antônio Dias (MARQUES, 2005, p. 318).

Os padres da Companhia de Jesus passam ter domínio total sobre a região nordeste brasileira, sabendo-se que alguns engenhos importantes aqui se encontravam, com isso começa os conflitos entre os colonos e os padres Jesuítas. Conforme Cavalcante Filho (1990, p. 53):

> De um relacionamento difícil, acirrado ao longo dos anos, passou-se a um estado de tensão, onde duas forças agora opostas – Estado Português e Companhia de Jesus, procuravam garantir suas conquistas, o que significava criar uma área de atrito, visto que os interesses de ambos eram conflitantes.

Os padres Jesuítas encontram forte resistência por parte dos colonos, por ameaçar o poder dos colonizadores sobre os indígenas.

Segundo Sebastião Cavalcante (1990, p. 43):

> As pretensões dos podres da Companhia de Jesus, porém, vão encontrar ferrenha resistência por parte dos colonos e das autoridades coloniais, pois significavam o fim dos cativeiros indígenas, principal fonte de recursos em uma sociedade de economia elementar, como a do Maranhão Colonial.

Inúmeras acusações foram feitas aos jesuítas, que tinha como pivô, o domínio dos missionários sobre os nativos.

Os jesuítas gozaram de muitos privilégios econômicos e políticos, com a exploração dos indígenas, o que causou insatisfação das autoridades e colonos, gerando uma crise. No início do século XVIII, os missionários foram retirados do poder temporal sobre os índios, pela política colonial pombalina, atingindo os interesses dos jesuítas e desarticulando o sistema de exploração indígena, pelos religiosos.

Com vários conflitos lançados, entre a coroa e os Jesuítas, para Marquês de Pombal a solução para tal embate seria a expulsão dos Jesuítas do Brasil, começando pelos Jesuítas que se encontravam nas colônias do Norte, pois nesse momento Marcos de Mendonça, "por que estes padres são senhores dos tesouros e dos índios", devido ao grande controle exercido pelos padres, pois o mesmo eram contra a escravização e maus tratos dos indígenas, e com isso continuava os conflitos. "A campanha movida contra os jesuítas, o que terá como principal consequência, a expulsão daqueles missionários da colônia" (BARBOSA; BATISTA, 2008, p. 95). Conforme Azevedo (1976, p. 15):

> Os jesuítas não estavam servindo apenas à obra catequética, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmo costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual de política de uma nova pátria.

Para o autor Azevedo (1976), os Jesuítas através do seu projeto catequético educacional, conseguiu instalar no Brasil um sistema de ensino edificante, pois eram diversos estabelecimentos, que mesmo com as divergências, conseguiu se manter e deixar um legado até hoje, o autor ainda evidencia que foi tão eficaz que esse sistema se engajou na formação cultural brasileira, e que devemos muito a esses Jesuítas.

No Brasil, a igreja católica através da instrução catequização foi capaz de disseminar as ideias de educação, como explica o autor Hanssem (2000, p. 24) "é no âmbito da política católica que as noções de "educar", "educação", "civilizar", civilização devem ser definidas, evitando-se a generalização "transistórica" de sua significação e sentido".

A herança educacional deixada aos Caxienses: "Os vestígios de um passado que precisa ser lembrado"

Nesta perspectiva, percebe-se o permanente esforço dos padres Jesuítas para introduzir a catequese, os mesmos iam percorrendo todo o interior estabelecendo casas e aldeando os índios, as circunstâncias eram várias conforme Serafim Leite (2004, p. 498):

> E ao mesmo tempo, a pé, a cavalos, ou pelas vias de água, pregavam missões volantes, como a extraordinária de Manuel da Silva até Pastos Bons, em que o padre ia de terra em terra, pregando o exercício espirituais de Santo Inácio, levando consigo a imagem de Nossa

> Senhora e um pequeno cofre para o santíssimo Sacramento. É narrativa curiosa, protótipo destas missões em que se toca a conhecer o fervor e espírito da gente do interior e também as dificuldades que era preciso vencer e sofrerem todas missões e mais ainda naqueles tempos e lugares de condições difíceis Pastos Bons fica em pleno sertão entre o alto do Itapecuru e rio Paranaíba.

Contudo a missão dos padres em Catequizar e instruí nos aldeamentos tinha como público alguns indígenas os filhos dos colonos, e dos fazendeiros, no entanto a maioria dos filhos dos fazendeiros estudavam fora das Aldeias. Conforme Maria do Socorro Coelho Cabral em sua obra Caminhos do Gado, ressalta que;

> Era a ação conjunta das armas e da catequese que, sujeitando os índios, abria as fronteiras, passo a passo, no rumo da conquista e da dominação. E em sua atuação catequética e expansionista, os Jesuítas, em 1741, chegaram a Aldeias Altas, antiga povoação de índios, onde fundaram a mais significativa missão do Itapecuru, que deu origem à vila de Caxias, transformada em importante empório do interior do Maranhão. Aí fundaram um seminário que funcionou até 1760, com grande repercussão em toda capitania e fora dela, frequentando Jovens do Vale do Itapecuru, do Piauí de Natividade, Goiás (CABRAL, 1992, p. 70).

Maria do Socorro Coelho Cabral em seu trabalho caminhos do gado, frisou um contexto histórico caxiense, pois este fato, não era algo isolado, "Aldeias Altas estava situada em lugar estratégico. Era porta de saída para o Piauí, para Bahia, e ainda para sertões de Pastos Bons" (CABRAL, 1992, p. 71).

Para Azevedo (1976) tudo tem uma ampla vertente, tendo seu lado eficaz, como seu lado negativo, na educação Jesuítica ele menciona o lado negativo.

> A tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência, e a repugnância pelas atividades técnicas e artística tinha forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole que manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise (AZEVEDO, 1976 p. 24).

Todavia compreender a educação no período colonial na Aldeias Altas, requer considerar o local dos fatos, ou até mesmo de fala, em que foram produzidos, bem como esse sistema educacional predominou e obteve-se resultados, resultados esses que a sociedade brasileira, e inclusive a caxiense ocasionado devido a este trabalho ter sido iniciado no período colonial. Pois mesmo após a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional jesuítico deixou uma herança através da perpetuação se deu modelo de ensino aqui praticado.

A educação jesuítica teve contribuições que são estudadas até hoje por pesquisadores, que entrelaçam o quão foi expressiva as práticas educativas, com marcas deixadas até hoje, e que o campo historiográfico busca melhores entendimentos por parte dos historiadores, pois a educação foi um dos maiores legados para o Brasil. As margens do rio Itapecuru, em meados do século XIII

existia, vários grupos de aldeias indígenas aqui presentes, nas quais os padres Jesuítas catequisaram e instruíram essas aldeias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tanto, após um longo período de pesquisa e escrita, levantamentos de fontes, chegou o momento do fechamento da pesquisa. No entanto vale lembrar que assim como os demais trabalhos acadêmicos muitas portas e janelas seguem-se aberta para futuras pesquisas com novos olhares.

Para melhor entender como o trabalho dos Jesuítas em Caxias das Aldeias altas, foi necessário compreender o contexto histórico, que está inserido no segundo capítulo. No segundo capítulo norteia o leitor sobre o primeiro contato dos Jesuítas ao Estado do Maranhão, sobre os primeiros estabelecimentos de instrução e educação, logo no terceiro capítulo intitulado, educando e instruindo nos sertões Maranhenses: a passagem dos padres Jesuítas em Caxias das Aldeias Altas.

O Seminário das Aldeias Altas, foi tão importante que não acolheu somente a sociedade caxiense, mas também do Piauí e Minas do Goiás, pois aqui estavam os padres da Companhia de Jesus para repassar a instrução, catequização e educação.

E algumas perguntas deste trabalho foram respondidas com várias pesquisas, entre elas com os autores Padre Serafim Leite, Capistrano de Abreu, Cavalcante filho, Holanda dentre outros autores e imprescindivelmente aos manuscritos deixados por estes padres que aqui se fizeram presentes, nos seus manuscritos deixaram relatos de todos os aspectos da sociedade da época, ter acesso a esses manuscritos tornou-se o maior diferencial desta pesquisa, nestes manuscritos fica comprovado que em Caxias Maranhão existiu o Seminário das Aldeias Altas, e que foram exercidas várias atividades, instrução, catequização, educação e economia.

REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano. **Capítulos de história colonial e os Caminhos Antigos e o povoamento do Brasil (1500-1800),** 1982.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira:** Tomo III - a transição da Cultura. 5 ed., São Paulo, Brasília: Melhoramentos, 1976.

CALVINO, Ítalo. **Cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: Biblioteca Folha de S. Paulo, 2003.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do Gado:** conquistas e ocupação do sul do Maranhão. São Luís: Souge, 1992.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Organização Cesar Augusto dos Santos. São Paulo: Edições, Loyola, 1950.

MARQUES, Cesar Marques. **Dicionário histórico–geográfico da província do Maranhão.**3 eds., São Luís: Edições AML, 2008.

MARQUES, Cesar Marques. **Dicionário histórico–geográfico da província do Maranhão.**3 eds., São Luís: Edições AML, 2008.

SOUZA, José Coelho. **Os Jesuítas no Maranhão**. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1977.

HANSSEN, João Adolfo. A Civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes, Cynthia Veiga. Greve (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização Brasileira:** a época colonial: administração, economia. São Paulo: Difusora Europeia do Livro, 1968.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

REGIME DE INFORMAÇÃO DA ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA COMO DIFERENCIAL ESTRATÉGICO PARA O DESEMPENHO PROFISSIONAL NO SETOR PÚBLICO DO CEARÁ

Andrea Remião de Almeida Brasil de Paula[30]

INTRODUÇÃO

Ofenômeno daglobalização possibilitou maior expressão às organizações no que tange a aprendizagem contínua e o aperfeiçoamento da força de trabalho, destacando nos dias de hoje maior relevância na aquisição de novos conhecimentos com a inclusão de novas tecnologias associadas ao desenvolvimento do capital intelectual humano.

De forma estratégica, as funções de formação e de certificação de competências, até então desempenhadas pelas instituições de ensino tradicionais, tais como escolas técnicas e universidades, passam também a ser exercidas pelas organizações produtivas do mercado.

Diante dessas transformações geradas pelo próprio capitalismo, as exigências do mercado de trabalho sofrem alterações, havendo uma grande preocupação com o perfil do profissional. Surge, então, a figura do homem multifuncional, referendada na gestão pela qualidade e na reengenharia, moldando-se uma força de trabalho capaz de se adequar às variações de produtos e mercados, e de garantir a reconversão de recursos.

Segundo CURY (2001):

> A sociedade está mudando, não apenas mudando o mercado de trabalho; antes, a cultura não mais se restringe a um grupo social nem é uma propriedade particular das especialidades profissionais, tais como docentes, servidores públicos, gerentes, profissionais liberais. A cultura não é mais estável e definida por um código aceito por todos. Em uma visão histórico-materialista a ordem é inversa, a mudança do mercado de trabalho muda também a sociedade. Se as mudanças caminham na sociedade alterando seus fluxos e influxos, acabam por acontecer nas diversas áreas do conhecimento e nos fazeres técnicos.

Tendo em vista que a sociedade está em constante mudança e os avanços tecnológicos continuam a uma velocidade extraordinária, sendo que as vezes, torna-se difícil acompanha-los, é importante a continuação dos estudos sobre as competências e habilidades exigidas para o desempenho eficaz das suas atividades.

Como consequência, as organizações têm-se preparado para esta conjuntura mediante a aprendizagem contínua de todos os seus membros, das suas cadeias de valor e de relacionamento,

[30]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas - UFC e andrearemiao@gmail.com

procurando oferecer as condições necessárias para que o aprendizado individual e organizacional ocorra.

Neste sentido, as organizações avançam na criação de novos métodos para aquisição do conhecimento, com a finalidade de atuar de forma mais assertiva e segura, otimizando a tomada de decisão estratégica e tática. Os desafios enfrentados no mundo atual transformam o conhecimento no grande diferencial competitivo das empresas privadas, e, no caso das instituições públicas, favorecem a gestão eficiente na busca da transparência governamental.

Neste contexto, este artigo ressalta a cronologia histórica da inserção da educação corporativa em âmbito internacional e nacional, como forma de melhoria contínua do desempenho institucional. Em âmbito local aborda a importância da Escola de Gestão Pública do Ceará (EGPCE), destacando-a como modelo centralizado de soluções de aprendizagem e promoção da educação corporativa, permeando os interesses dos órgãos da administração pública do estado, seus gestores e servidores públicos e o processo ensino-aprendizagem organizacional.

Como objetivo central, analisa o regime de informação da EGPCE, dentro de um estudo epistemológico baseado em González de Gomes (1996, 1999, 2002, 2003, 2009, 2012) e orientado por Frohmann (1995) e Foucault (1979).

Como metodologia enumera as ações, os dispositivos, os artefatos de informação e os protagonistas sociais. Como resultado, apresenta as formas de mediação, formação e finalização da educação corporativa, produtos e serviços prestados pela EGPCE (cursos e currículos), atores sociais envolvidos (alunos e professores); e, modos tecnológicos e materiais de transmissão do conhecimento (ensino presencial e ensino à distância).

Como conclusão, indica como o modelo de mediação da informação poderá fornecer formas reais e legítimas de avaliação deste empreendimento de educação corporativa.

HISTÓRICO DAS ESCOLAS CORPORATIVAS

As escolas corporativas tiveram sua origem em pequenas e grandes empresas, na década de 50, nos Estados Unidos.Em 1955, a General Eletric lançou seu centro de treinamento na Cidade de Crotonville, iniciando a primeira aparição de Escola Corporativa no mundo.

O principal objetivo da educação corporativa, até os anos 70, era manter os profissionais atualizados para ficarem a par dos novos acontecimentos. Em pesquisas realizadas nos anos 80, percebe-se que muitas empresas já mantinham um campus destinado à educação corporativa. Estas

empresas investiam altos valores em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Desses processos de (P&D) nascia a necessidade qualificar cada vez mais profissionais para o mercado de trabalho.

Na década de 90, com o advento mundial da administração gerencialista, a o controle das organizações é impulsionado cada vez mais peloo avanço constate da ciência e da tecnologia impactando na rápida obsolescência do conhecimento, além disso,a circulação de novas informações geram a necessidade da manutenção constante do ensino/aprendizagem para pessoas que estão no mercado de trabalho.

Nota-se que a educação corporativa caminha alinhada com o desenvolvimento das organizações, fazendo com que trabalho e conhecimento estejam em um processo contínuo de crescimento para a geração de novas competências profissionais.

Segundo VALENTIM (2000):

> [...] as competências profissionais compreendem o conjunto de habilidades, destrezas e conhecimentos que requerem a um profissional em qualquer disciplina, para cumprir com sua atividade especializada, oferecendo um mínimo de garantia sobre os resultados de seu trabalho, tanto a seus clientes ou empregadores [...]

A promoção cada vez mais intensa da aprendizagem formal e informal, vai alinhando uma nova visão de educação corporativa, com o objetivo de atingir os meios para promoção de novas oportunidades, entrando em novos mercados globais, criando, assim, relacionamentos mais profundos e impulsionando a organização para um novo futuro.

No Brasil, as escolas de educação corporativa firmam-se na década de 90, segundo Junqueira e Vianna (apud Ferronato, 2005), vários motivos levaram essas instituições a se instalarem no Brasil, quais sejam:

> • desenvolver os profissionais através de uma abordagem sistêmica;
> • difundir visão, valores e estratégias, focando o futuro;
> • focar a instituição como centro de lucro (proporcionar receita com a venda de cursos às unidades da empresa, aos fornecedores e clientes);
> • alinhar objetivos educacionais e do negócio;
> • dar aos executivos oportunidades de ensinar;
> • vender a estrutura como uma grife da empresa;
> • reforçar cadeia de relação com clientes/fornecedores/comunidade;
> • reter e atrair capital intelectual;
> • combater a rápida obsolescência do conhecimento.

A chamada Concepção Brasileira de Educação Corporativa é a implantação do Modelo Americano em empresas brasileiras ou em empresas multinacionais no território brasileiro. Neste contexto, a missão da Escola Corporativa é fazer da educação continuada uma forma de estimular os colaboradores ao crescimento pessoal e profissional, o que possibilitará às organizações estabelecer, ou se manter, como referência no seu determinado segmento de mercado.

Na pratica, as organizações buscam transformar as escolhas estratégicas (competências empresariais) em escolhas pessoais (competências humanas). Essa diferenciação permite definir os sete princípios de sucesso no processo da educação corporativa, segundo EBOLI (2004):

> **1 - Princípio da competitividade** - a educação deve ser valorizada como meio para alcançar o desenvolvimento do capital intelectual dos trabalhadores, como fator de diferenciação da organização frente aos concorrentes, aumentando, assim a capacidade de competição.
> **2 - Princípio da Perpetuidade** - consiste em compreender que a educação não é somente um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada profissional, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da organização.
> **3 - Princípio da conectividade**- visa privilegiar as construções sociais do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Tem por finalidade a ampliação da quantidade e da qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo.
> **4 - Princípio da disponibilidade** - as atividades e recursos educacionais devem ser oferecidos e disponibilizados de forma acessível (fácil uso e acesso), com a finalidade de proporcionar aos profissionais a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.
> **5 - Princípio da cidadania** - consagra o exercício da cidadania individual e corporativa, que deve ser continuamente estimulada, objetivando a formação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade organizacional, fazendo com que os profissionais atuem pautados em uma postura ética e socialmente responsável.
> **6 - Princípio da parceria** - baseia-se no desenvolvimento contínuo das competências dos profissionais como uma tarefa complexa, exigindo-se que se estabeleçam parcerias internas e externas.
> **7 - Princípio da sustentabilidade** - significa a busca por fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável. Tal atitude faz com que asorganizações sejam um centro gerador de resultados, agregando sempre valor aos negócios.

AS ESCOLAS DE GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL

A primeira escola de gestão pública a ser incorporada foi a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952. A instituição de aperfeiçoamento de servidores públicos era vinculada à Fundação Getúlio Vargas (FGV), sendo a primeira na área de AdministraçãoPública da América Latina.

Ainda em esfera Nacional, em 1980 foi criada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP, no governo do Presidente João Figueiredo, em 1990 o nome da instituição foi alterado para Escola Nacional de Gestão Pública – ENAP.

Com uma proposta mais coerente de gestão pública, de acordo com as necessidades políticas do governo, a ENAP foi instituída oficialmente em 1986.É uma Escola de Governo, que oferece formação e aperfeiçoamento em Administração Pública a servidores públicos federais, vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

O surgimento de novas escolas de administração pública em esfera estadual, ocorre a partir de 1996, já que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a educação formal passa grandes transformações, a fim de oferecer às organizações cursos e programas destinados ao aperfeiçoamento e à especialização profissional, em nível de pós-graduação (atualização, aperfeiçoamento, especialização ou mestrado profissional), sequencial (para complementação de estudos ou para formação para o trabalho) ou de extensão (cursos de duração menor, com o objetivo de reciclagem/atualização profissional ou de informação e atualização de conhecimentos gerais).

No decorrer dos anos, um crescimento exponencial de Escolas de Governo tem oportunizado a valorização da formação em Administração Pública, possibilitando que a qualificação profissional para a ocupação de cargos públicos seja cada vez mais evidenciada.

A ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO CEARÁ (EGPCE)

A EGPCEfoi criada pela Lei nº 14.335 de 20 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de abril do mesmo ano. Ao longo dos seus anos de existência a escola de governo tem desenvolvido dois programas específicos: o Programa de Formação, que visa adequar as competências dos servidores e empregados públicos aos objetivos das instituições. Por meio dele, são realizados cursos livres, presenciais e a distância, seminários, palestras, congressos e outras atividades afins, e o Programa Qualidade de Vida, através do qual são promovidas atividades socioculturais em datas comemorativas, palestras, premiações e a realização da Semana do Servidor Público Estadual. A EGPCE consolida-se, dia após dia, como um espaço de formação, capacitação, atualização, intercâmbio, debate, produção e divulgação de saberes em gestão pública.

ESTUDO EMPÍRICO NA ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO CEARÁ

Com o objetivo de estabelecer uma metodologia de mediação do regime de informação na EGPCE, este estudo empírico analisa as ações, os dispositivos, os artefatos de informação e os protagonistas sociais envolvidos nas soluções de aprendizagem e promoção da educação corporativa, como diferencial estratégico para o desempenho profissional do setor público no Ceará.

A mediação de competências do regime de informação para a promoção do protagonismo social é uma temática de investigação que se originou nas pesquisas teóricas-epistemológicas de González de Gómez (1996, 1999, 2002, 2003, 2009, 2012) na área de Ciência da Informação, orientadas por Frohmann (1995) e Foucalt (1979). Estes estudos visam organizar e mediar o conhecimento de qualquer área para facilitar o acesso e uso da informação, fazendo com que os usuários finais se apropriem da informação.

Ao se empoderarem de informação, os protagonistas sociais envolvidos passam a desempenhar com maior efetividade, eficiência e eficácia suas atividades finalísticas direcionadas, no caso desta pesquisa, ao âmbito profissional através da educação corporativa.

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, pois é construída através do diagnóstico da instituição de educação corporativa do setor público do Ceará, com a hipótese de fornecer formas reais e legítimas de empoderamento da informação voltadas para emancipação de cunho profissional, social e cultural.

Segundo FARIAS (2014):

> É preciso ressaltar que empoderamento é definido pela Unesco (2009) como um processo social e político, subproduto natural de acesso a informações precisas, justas e imparciais que representam uma pluralidade de opiniões, permitindo aos cidadãos adquirir controle sobre suas próprias vidas, trabalhar cooperativamente e orientar seus líderes.

A apropriação da informação ocorre, de acordo com Almeida Júnior (2007, 2004), no processo de mediação, se constituindo em uma ação de produção e não puramente de consumo, pressupondo uma alteração, uma transformação, uma modificação do conhecimento, onde apenas o usuário pode determinar a concretização efetiva da informação.

Percebe-se que a mediação da informação representa uma oportunidade de atuar junto àsorganizações de educação corporativa, para ampliar as possibilidades de ação dos sujeitos dessas corporações ao mundo profissional, de modo a serem reconhecidos os atributos necessários para uma melhor qualificação profissional e o alcance de um desempenho satisfatório nas atividades laborais.

De acordo com FROHMANN (1995), rádio, televisão, publicações acadêmicas, bibliotecas "[...] são os nós das redes de informação ou elementos de regimes específicos de informação."

Nessa mesma linha de reflexão, GONZÁLES DE GÓMEZ (2002), ressalta que um regime de informação está configurado por complexos de relações plurais e diversas: "[...] intermediáticas (tv, jornais, conversas informais, Internet etc); Inter organizacionais (empresa, universidade, domicílios, associações etc.) e intersociais (atores comunitários, coletivos profissionais, agências governamentais).

No caso do setor público os nós da rede de informação podem ser visualizados claramente dentre da educação corporativa. Para que esta observação fosse evidenciada, os elementos que foram analisados através do diagnóstico realizado na EGPCE integram ações de informação, dispositivos de informação, protagonistas sócias (atores) e dispositivos de informação.

Um regime de informação é definido por GONZÁLES DE GÓMEZ(1999, p.24; 2002, p.34) como: [...] conjunto mais ou menos estável de redes sócio comunicacionais formais e informais nas quais informações podem ser geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, através de muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos. Sendo constituído, assim pela figura combinatória de uma relação de forças, definindo uma direção e arranjo de mediações comunicacionais e informacionais dentro de um domínio funcional (saúde, educação, previdência, etc.), territorial (município, região, grupo de países) ou de sua combinação.

Nesta pesquisa, as ações de informação foram pensadas visando a intensificação da reprodução da educação corporativa para a administração pública, o que é possível verificar através do esquema indicado a seguir, na aplicação de quatro elementos definidos previamente por GONZÁLES DE GÓMEZ (2003, p. 33):

> a) Dispositivos de informação - um conjunto de produtos e serviços de informação e das ações de compartilhamento de informação. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1996);
> b) protagonistas sociais - aqueles que podem ser reconhecidos por suas formas de vida e constroem suas identidades através de ações formativas existindo algum grau de institucionalização e estruturação das ações de informação. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003);
> c) artefatos de informação - os modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados, mensagem, informação; poderiam ser, atualmente, as bibliotecas digitais e os portais da web. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002, 2003);
> d) ações de informação - são três modalidades reconhecidas por Gonzálezde Gómez (2003): uma ação de informação de mediação (quando fica atrelada aos fins e orientação de outra ação); uma ação de informação formativa (aquela que é orientada à informação não como meio, mas como sua finalização); e uma ação de informação relacional (quando tem por finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que - ainda quando de autonomia relativa - dela obtém a direção e fins).

A aplicação prática desta teoria na Escola de Gestão Pública do Ceará resultou nos seguintes dados:

Figura 1: aplicação do Regime de Informação na EGPCE

Fonte: autoria própria baseada na pesquisa de González de Gómez

Neste diagnóstico, representado pelos dados levantados na figura 1, é possível averiguar que a EGP possui programas estratégicos de formação para servidores e gestores públicos do Estado do Ceará, em vários níveis de promoção da educação corporativa.

Destaca-se que a EGP, com o intuito de ampliar as ações de valorização do servidor através da oferta de eventos de formação continuada, possui três programas executivos, a saber:

- **Programa de Formação em Gestão Pública** – voltado para a dimensão Técnica, que tem como objetivo capacitar os servidores de funções de gestão nos processos, rotinas e ferramentas, referentes à Gestão Pública.
- **Programa de Desenvolvimento de Lideranças** – focando na dimensão comportamental, busca favorecer a sensibilização e consciência dos gestores públicos quanto à importância do aperfeiçoamento contínuo dos perfis de liderança, diferentes níveis de complexidade das missões institucionais e sua inserção no grupo gestor do estado.
- **Programa de Pós-Graduação em Áreas de Governança Pública** – concentra-se na dimensão Conceitual e propõe o estímulo à reflexão crítica e aprofundada da realidade, não só como componente de análise dos fenômenos relacionados à gestão pública, mas também à proposição de políticas, estratégias e processos que venham ao encontro das constantes demandas da sociedade naquilo que é papel do Estado.

Outro dado interessante observado nesta pesquisa é que a EGP está equipada por uma série de artefatos de informação, possibilitando aos servidores públicos do estado do Ceará inúmeras alternativas para o alcance do conhecimento. Destaca-se entre elas a biblioteca da instituição e os repositórios digitais disponibilizados no portal da rede mundial de computadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, os dados coletados na EGPCE, para formação do regime de informação, foram analisados através dos pressupostos metodológicos de abordagem qualitativa, a fim de se averiguar a comprovação de conceitos já existentes no contexto prático da educação corporativa.

Constatou-se que a aquisição de conhecimento é fator estratégico para o desempenho das organizações que promovem a educação corporativa. Tudo isso depende do acesso e uso da informação para a construção de competências baseadas nas habilidades e aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das organizações e dos profissionais, para o alcance da excelência das empresas privadas e instituições públicas.

Novos aprendizados tornam-se significativos na capacitação de pessoas, diante do complexo universo informacional dos dias atuais, por conta do aumento exponencial da informação estratégica para tomada de decisão segura e confiável.

Em decorrência da pesquisa histórica, acerca das instituições que prestam serviços voltados para educação corporativa, contatou-se que o Brasil possui um programa de âmbito público bem estruturado, com recursos informacionais disponíveis em constante crescimento.

REFERÊNCIAS

ADPO. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO CORPORATIVA. **Notas dos conferencistas**, São Paulo, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Revista Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.

ALMEIDA, M. A. de. A produção social do conhecimento na sociedade da informação. **Informação & Sociedade:** estudos, v. 19, n. 1,p. 11-18, 2009.

ALVARENGA NETO, R.C.D. **Gestão do conhecimento em organizações: proposta de mapeamento conceitual integrativo**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de mapas:** desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. revista e ampliada. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BRENNAND, Edna G de G. Uma nova política de civilização: a sociedade informacional. In: AQUINO, M. de A. (Org.) **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades.** João Pessoa: Ed. Universitária, p. 199-208, 2002.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da informação. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 5., Belo Horizonte, 2003. Anais... Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

COELHO, Fernando de Souza. **A educação superior brasileira: convergências e divergências com o mundo do trabalho.** APAD, 25° encontro anual, 2001.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAÚJO, Luís. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil:** mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004. 278 p. Bibliografia.

FARIAS, Maria Giovana Guedes. **Análise da produção, implementação e avaliação de um modelo de mediação da informação no contexto de uma comunidade urbana**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Salvador: UFBA, 2014.

FERRONATO, Sibeli Paulon. **A Universidade Corporativa e a Universidade de Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005. Disponível em Acesso em 07 de jul. 2007.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: _____. **Ditos e escritos**. Tradução: Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro Forense: Universitária, 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROHMANN, B. Taking policy beyond information science: applying the actor network theory for connectedness: information, systems, people, organizations. In: **ANNUAL CONFERENCE CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE,** 23, Anais… 1995, Edmond, Alberta. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2017.

GAGNÉ, Robert M. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino**. Tradução Rute Vivian Angelo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.

GDIKIAN, Elizabeth Ayres; SILVA, Moises Correia. **Educação estratégica nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67- 80.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, PB, v.22, n.3, p. 43-60, set./dez. 2012.

_____. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a Pós-Graduação na área: anotações para uma reflexão. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 15, n.1, p. 31-43, jan./abr., 2003.

_____. Novos cenários políticos para a informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2002.

_____. Da política de informação ao papel da informação na política contemporânea. **Revista Internacional de Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 57-93, abr. 1999.

_____. Da organização do conhecimento às políticas de informação. **INFORMARE:** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da lnformação, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p. 58-66, jul./dez. 1996.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa:** a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron books, 1999.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional:** a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

PIAGET, J**. Aprendizagem e conhecimento**. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

POTTER, Michael E. **Vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Berkeley Brasil, 1997.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônio de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. In: _____. (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152. (Coleção palavra-chave,11).

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Cláudia Risoleta Sousa Lessa[31]

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passa por um processo de implantação e implementação do sistema de educação inclusiva onde se tem assegurado por lei o acesso e a permanência de alunos portadores de necessidades especiais no âmbito escolar. Sabemos portando que o processo inicial de formação docente é falho no que se refere a inclusão .Tivemos nessas últimas décadas mudanças nas leis , mais ainda um processo encontra-se lento na organização acadêmica de formação docente. É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998).

Cada vez é mais crescente o número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, assim também como é crescente o número de professores angustiados por não saberem como lidar com essa situação. Diante desse contexto surgiu a necessidade da própria escola oferecer formações para facilitar o atendimento a alunos com necessidades especiais, com ênfase a alunos surdos, devidoao maior número de matriculados.

É necessário trabalhar com os professores para lidar com as limitações, mais sobretudo com as possibilidades de adaptar as atividades pedagógicas para serem desenvolvidas as competências e habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais. A formação continuada busca suprir uma necessidade do grupo docente ao mesmo tempo que consegue considerar as particularidades vivenciadas no contexto local, fazendo com que a equipe reflita sobre as práticas educativas e busquem um novo olhar e novas atitudes acerca da inclusão.

E a partir dessa formação buscamos abolir a segregação tendo como base um trabalho integrado entre gestão, intérprete, professor da sala de recurso multifuncional, docentes e família. Onde através de planejamento conjunto fazemos as adaptações necessárias no currículo com o intuito de levar em consideração o ritmo de aprendizagem e a particularidade de cada indivíduo no processo de aprendizagem para que possa atender a diversidade existente em sala de aula.

[31]Coordenadora Escolar – CEJA Frei José Ademir de Almeida; claudiasousalessa@gmail.com.

A LDB E A PROPOSTA DA ESCOLA INCLUSIVA

Com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 a educação brasileira passa por outros moldes, tendo como meta incluir todos os alunos independentes de situação econômica, social, cultural, social ou necessidade especial, onde a escola esteja pronta para aceitar toda a diversidade. Antes mesmo da promulgação da LDB,um evento impulsionou uma mudança de paradigmas a nível mundial, em 1994 na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca, o princípio básico era que todas as escolas deveriam receber os alunos independente de sua condição, sendo necessário reformas nos sistemas educacionais para atender essa diversidade.

A LDB em seu Art. 58 destaca: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, paraeducandos portadores de necessidades especiais. Garante-se por lei a inclusão de alunos no sistema regular de ensino. Já em 2008 como uma forma de consolidar mais ainda a inclusão nas escolas tivemos a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nesse documento visa-se garantir uma educação de qualidade "para todos os alunos". Entendemos que independente da situação do aluno é obrigação do Estado garantir meios de assegurar a matrícula e permanência garantido também meios que favorecem a aprendizagem.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROPOSTA INCLUSIVA

A LDB destaca um capítulo à formação de professores, direcionando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos docentes , porém não existe uma obrigatoriedade nos cursos de nível superior de formação docente disciplinas voltadas para a compreensão dos diferentes tipos de deficiência, fazendo com que muitos professores só tenham esse primeiro contato na sala de aula . A formação seria um momento de reflexão, aquisição de novos saberes, oportunidade de discutir o que é segregação e o que é inclusão em sala de aula.

> Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

A formação acadêmica docente com foco na inclusão ainda é precária, já temos alguns dispositivos legais como o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 trate da formação para atender as especificidades de alunos com necessidades especiais e a Portaria 1.793/94 em seu Art 1º

recomende : inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, ainda percebemos que na prática não são todos os cursos que oferecem essa disciplina e quando ofertada teria que ser o despertar do professor para a causa da inclusão , tendo em vista que só uma disciplina não seria suficiente para o embasamento para a sua prática , mais o despertar a complexidade e diversidade existente em sala de aula.

A inclusão enquanto política está ligada diretamente com as práticas pedagógicas, da relação diária do fazer docente, pois é preciso primeiramente que o professor esteja qualificado para poder atender a demanda e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Sendo necessário também acompanhamento e avaliação das estratégias implantadas, se essas estão realmente são eficazes na aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Devido a crescente demanda de matrículas de alunos surdos no CEJA Frei José Ademir de Almeida e a inclusão nas salas de atendimento (Centro de Educação de Jovens e Adultos tem uma metodologia diferenciada das escola regulares , o atendimento ocorre em horário ininterrupto das 7 ás 21:30, individualizado ou em pequenos grupos na modalidade semipresencial respeitando a disponibilidade de tempo e ritmo de aprendizagem dos educandos), essa demanda se dá pelo fato da maioria desses alunos surdos terem ficado fora de faixa por não terem as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem nas escolas regulares, cabendo a EJA criar as condições de reparar essa distorção idade x série , mas sobretudo a acolhida e os meios de proporcionar uma efetiva aprendizagem.

Na escola dispomos de profissional especializado e sala de recurso multifuncional e o atendimento a alunos surdos é mediado pela intérprete , porém ainda não era suficiente para realizarmos de fato a inclusão. A comunicação entre esses profissionais e a gestão foram primordiais para se buscar novos rumos para a integração entre professor e aluno surdo.

INTEGRAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

Inicialmente foi idealizado pela professora da sala de recurso multifuncional, com o apoio das intérpretes oficinas de sensibilização e o básico em LIBRAS com as famílias e alunos surdos , mostrando a importância da escola e do trabalho a ser realizado , buscando a integração da família nesse processo.No processo de relação familiar, a comunicação favorece a compreensão das dúvidas, a demonstração de carinho e amor, entre outras coisas, uma vez que para adquirir essas

informações é necessário estabelecer-se uma mesma linguagem (QUADROS, 2002).Muitas famílias buscam meios alternativos para estabelecer a comunicação , porém causa certos vícios nos alunos surdos , tendo muitas vezes no primeiro momento uma rejeição a LIBRAS por já terem uma comunicação com seus familiares através de " sinais caseiros".

Trazer a família para a escola e sensibilizá-la para o seu papel na construção de indivíduos conscientes do seu papel na sociedade , que tem direito de estudar, aprender , trabalhar e produzir.

> Quando uma criança surda nasce, seus pais ou responsáveis sentem-se impossibilitados de agirnormalmente com ela. Apresentam-se fragilizados nos primeiros tempos, encontram inúmerasdificuldades à sua frente e, quase sempre, alteram seus planos de vida em função desta novasituação. Os encargos e as responsabilidades normais de uma família ficam modificados eexagerados com a chegada de uma criança diferente (STELLING, 1996, p. 34).

Se para a escola e seu corpo docente é desafiador receber o aluno surdo, a maior parte das famílias também não está preparada para a lidar com isso , sendo necessário também um suporte por parte da escola .É preciso ter esse olhar com a família e apresentar aos comunicantes do aluno surdo a Língua Brasileira de Sinais cria novas possibilidades de comunicação , deixar o aluno e sua família ciente das leis que o amparam , na luta por seus direitos também faz parte da inclusão, é fazer o aluno surdo reconhecer sua cidadania , o que faz depois desse pais ser mais significativo o ato de aprender seja ele formalmente na escola e nos diversos ambientes que possa frequentar.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA INCLUSÃO NA ESCOLA.

Devido a crescente demanda de matrículas de alunos surdos no CEJA Frei José Ademir de Almeida e a inclusão nas salas de atendimento (Centro de Educação de Jovens e Adultos tem uma metodologia diferenciada das escola regulares , o atendimento ocorre em horário ininterrupto das 7 ás 21:30, individualizado ou em pequenos grupos na modalidade semipresencial respeitando a disponibilidade de tempo e ritmo de aprendizagem dos educandos), essa demanda se dá pelo fato da maioria desses alunos surdos terem ficado fora de faixa por não terem as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem nas escolas regulares, cabendo a EJA criar as condições de reparar essa distorção idade x série , mas sobretudo a acolhida e os meios de proporcionar uma efetiva aprendizagem.

Na escola dispomos de profissional especializado e sala de recurso multifuncional e o atendimento a alunos surdos é mediado pela intérprete , porém ainda não era suficiente para realizarmos de fato a inclusão. A comunicação entre esses profissionais e a gestão foram primordiais para se buscar novos rumos para a integração entre professor e aluno surdo.

Muitas vezes o aluno embora auxiliado pela intérprete para a mediação no diálogo com o professor via essa relação aluno x professor distante, pois não havia uma comunicação direta e muitas das vezes o professor se reportava sempre ao intérprete ao tentar estabelecer uma conversa, enquanto o foco deveria ser o aluno, isso fazia com que alguns alunos surdos se sentissem isolados dentro da sala de aula. Estavam com matrícula na rede de ensino, mais segregados na prática pedagógica.

Surgiu a necessidade de inicialmente deixar claro a função do intérprete (pessoa que traduz numa língua o que ouve ou lê em outra. Aurélio,2006), deixando bem claro que o aluno surdo assim como os demais são de responsabilidade do professor. Após isso durante os planejamentos são realizadas as oficinas de Libras que são ministradas quinzenalmente com 2h cada encontro. Além de ser apresentado sinais de uso comum dentro do ambiente escolar , é feito sensibilização e vivências onde os professores podem adentrar no universo dos alunos surdos.

São nessas vivências que chamamos de momento das sensações, nos colocamos dentro do ambiente escolar como surdos para assim termos a noção das dificuldade de comunicação vivenciadas por esses alunos. O nosso intuito é fazer os professores sentirem essas dificuldades na comunicação, para assim perceberem a importância de estarem fazendo uma formação voltada para a sua prática docente. Sabemos que para haver de fato a inclusão escolar bem sucedida é necessário passarmos inicialmente e de forma contínua por formações específicas que estejam voltadas para o atendimento a diversidade. Aliado a essa formação tem que todo o ambiente escolar crie condições necessárias para que a inclusão de fato ocorra , bem como participação mais ativa da família nesse processo, olhar diferenciado da gestão e luta constante para que as políticas educacionais voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais possam ser efetivadas , a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2004, p.228).

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A INCLUSÃO DE SURDOS.

A escola enquanto instituição desempenha um papel muito importante na construção e reconstrução de muitos olhares na sociedade. É um local muito rico pela diversidade de pessoas que nela adentram e que ela devolve a sociedade.

A escola assumindo seu papel integralmente, de forma a atender toda a diversidade e proporcionar a inclusão de seus alunos, sobretudo dos alunos com deficiência e para isso de fato se efetivar é preciso discutir conjuntamente sobre o currículo .

As políticas educacionais, a formação docente, as lutas de associações de pessoas deficientes idealizarem o processo de inclusão se o currículo também não estiver voltado para essa causa. Um currículo construído sem reflexão, sem levar em conta as necessidades dos alunos que compõe a unidade escola, sem esse diagnóstico da realidade corre um sério risco de está tão distante do que os alunos anseiam que o ato de aprender não tenha significado.

O currículo precisa retratar o desejo de uma escola inclusiva, que atenda as necessidades educacionais especiais.

> Art. 17. ... as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

Precisamos compreender, portanto, que flexibilizar e adaptar o currículo não quer dizer tornar mais fácil. Seria criar condições de adequação justamente para garantir a aprendizagem de quem necessita de um olhar diferenciado. No caso específico do surdo temos que ter esse olhar diferenciado por exemplo na sua escrita, já que não usam conectivos e os verbos estão sempre no infinitivo, a escrita de quem não consegue ouvir é diferente e isso precisa ser levado em consideração.

Surdos são bilíngues pois tem como a LIBRAS como primeira Língua e o português como segunda. A LIBRAS apresenta características pertinentes a Língua oral , ela não segue as regras do português. É necessário o surdo aprender português , porém precisa da adaptação e flexibilidade , pois no aprendizado da língua portuguesa temos a codificação (escrita) e decodificação (leitura) pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons e nesse sentido surdos por não terem essa experiência auditiva não conseguem realizar associações básicas entre fonemas e grafemas , necessitando de outros meios que não a relação letra-som no processo de apropriação da Língua Portuguesa.

Adaptar o currículo antes de mais nada é refletir sobre possibilidade e ampliar possibilidades de aprendizagem , onde todos os educandos se sintam capazes e respeitados as suas necessidades educacionais . É preciso também está sempre reavaliando a estruturação do currículo, gestão, professores, alunos e família estarem sempre discutindo pontos a serem enfatizados e melhorados para que o currículo possa atender a demanda, tornando um elemento importante para o processo de inclusão escolar.

Assim como o currículo por si só não faz com que a inclusão ocorra, sem uma adaptação dele, embora a escola utilize outras ferramentas, não conseguirá atender as es especificidades da diversidade nem as de necessidades educacionais especiais.

Precisa-se portanto no processo de formação docente com foco na inclusão , sensibilizar gestores e professores para as múltiplas alternativas de ensino e as diversas formas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da inclusão no processo educativo requer um conjunto de fatores como Políticas Públicas, recursos materiais e pedagógicos. É preciso criar na escola ambientes que sejam favoráveis a aprendizagem, de um modo abrangente, que inclua os diferentes ritmos de aprendizagem e a as necessidades educacionais especiais.

No que se refere ao aluno surdo, a inclusão não pode ser compreendida apenas com a inserção deste em sala e o apoio da intérprete, precisa ser vista de modo mais abrangente. Pra que a escola inclusiva realmente ocorra tem que haver a mudança e adaptação dos diversos atores envolvidos nesse processo. "Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela." (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

A escola precisa assumir esse papel oferendo formação continuada para professores de modo a trabalhar as suas inclusive dificuldades de acordo com a realidade, e a partir daí construir novos espações de reflexão, de mudanças e de construção de novos olhares acerca da inclusão. O professor precisa em sua prática colocar os seus conhecimentos possibilitando estímulos, promover ações de aceitação , respeito, ampliação das vivências e ampliação da aprendizagem.

Precisamos também construirmos conjuntamente currículos, que não sejam meramente instrumentais , mais que possam nortear as ações práticas. De acordo com a Declaração de Salamanca "O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes." A adaptação curricular tem que buscar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a aprendizagem e a compreensão do mundo que o cerca, possibilitando a todos os educandos desenvolverem suas potencialidades.

Nesse processo de inclusão escolar a adaptação curricular e a formação docente são fundamentais para que ações sejam efetivadas na prática, pois não basta ter leis que garantam o

acesso de alunos, como no caso mais específico dos surdos, se a escola não tiver as condições necessárias para lidar com as especificidades.

Incluir vai muito mais além do que meramente efetivar uma matrícula, é construir continuamente junto ao aluno as possibilidades de efetivação da aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos, despertando o desejo de aprender e a consciência de que somos todos cidadãos, que devemos lutar por nossos direitos e garantias, em que a educação seja vista como um processo social de preparação para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

GUIMARÃES, A. **A inclusão que funciona**. Revista Nova Escola.São Paulo: setembro 2005, p 43-47

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigênciaseducacionais e profissões docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In:MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão**. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N.º 4. 2002-2003.

STELLING, Esmeralda. **O aluno surdo e sua família. In: Repensando a educação da criança surda.** (Org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA AFRICANA: GUINÉ-BISSAU

Cristina Mandau Ocuni Cá[32]

INTRODUÇÃO

Para discutir o tema em questão, é importante destacar que o docente é o profissional responsável pela organização do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Por essa razão, torna-se necessário refletir um pouco sobre a sua formação inicial no contexto africano (Guiné-Bissau).

A formação inicial é entendida como um processo que visa a qualificar e habilitar para o exercício de profissão, oferecendo ao formando oportunidade de acesso aos conhecimentos social, científico, pedagógico e didático. Como o próprio nome designa, geralmente, é cursado antes do exercício da profissão.

Por se tratar da docência, é importante ressaltar que ela está em uma exigência fundamental, uma vez que o professor não nasce feito, todavia está sempre se fazendo. É um profissional que se constitui e que se produz por meio da relação que estabelece com o mundo físico e social, isto é, a sua identidade se dá em um dado espaço de tempo em que ele está inserido (FARIAS, 2014).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a formação docente não ocorre apenas pelo acúmulo de recursos materiais, de palestras e técnicas, mas sim por meio de um trabalho crítico sobre a prática docente e pela construção contínua de sua identidade profissional e pessoal.

Quanto à metodologia utilizada para a elaboração deste artigo, é importante asseverar que é de natureza de pesquisa analítica, aquela que apresenta a maior profundidade com relação aos resultados obtidos. Segundo Abrantes (2008), é um tipo de pesquisa na qual o pesquisador (a) analisa, explica, e até cria um conceito ou teoria sobre o objeto estudado. As fontes são a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa de Campo. Esta porque as fontes de dados encontram-se fora da instituição de ensino ou residência do pesquisador. Aquela, como o próprio nome indica, é proveniente de fontes escritas, como livros, revistas, jornais, periódicos, anais de eventos e da

[32] Professora do Instituto Dom José de Educação e Cultura – Idj/UVA.

internet. Para finalizar, a análise de dados é com base na pesquisa qualitativa, uma vez que os dados não estão, diretamente, relacionados ao levantamento de dados numéricos.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento deste artigo, objetiva-se abordar a temática em questão em dois períodos: na primeira parte, buscar-se-á compreender como ocorreu a formação docente no período colonial na Guiné-Bissau; na segunda parte, mostrar-se-á a preocupação dos guineenses com relação à formação dos professores voltada à realidade na perspectiva africana: Guiné-Bissau. Para dar inicio ao desenvolvimento deste artigo, falar-se-á acerca do tema abaixo destacado.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU

Na primeira parte deste artigo, é necessário frisar que, para tratar da política da formação docente na perspectiva africana: Guiné-Bissau, é importante falar um pouco sobre a história da formação docente e seu surgimento nas antigas colônias portuguesas, na África (Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), lembrando que, até 1959, não havia se estabelecido uma única universidade nos países acima assinalados (CÁ, 2009).

Nessa concepção, torna-se necessário explicar que a primeira instituição de ensino superior criada no território ocupado pelos portugueses na África surgiu em 1962, como Estudos Gerais Universitários de Angola, com sede em Luanda, capital do país. Em 23 de dezembro de 1968, pelo decreto Lei 48790, Estudos Gerais Universitários de Angola foi transformado em Universidade de Luanda. Os colonizadores portugueses, que até aquele dado momento dominavam ainda uma parte do território africano, fundaram também em Moçambique a primeira Universidade Chamada Estudos Gerais de Moçambique (EGUM), que também foi transformada em Universidade Lourenço Marques (ULM), pelo decreto Lei 43799, de dezembro de 1968 (CÁ, 2009). Ambas as universidades foram criadas como resposta às críticas dos movimentos nacionais das colônias portuguesas, acusando-os de nada fazer pelo desenvolvimento das colônias na África.

Devido a essas críticas acima assinaladas, foram criados mais centros de formação de professores em diferentes localidades da antiga colônia portuguesa, conforme as informas obtidas consta que na Guiné-Bissau, ou melhor, na Guiné Portuguesa como era denominado, foi criado um Centro de Formação de Professores em 1966, na cidade de Bolama, cujo nome “Escola de Habilitação de Professores de Posto”. Em 1980, com o país já independente, o referido Centro de

Formação de Professores foi reformado e equipado com apoio da AID, dos Estados Unidos da América, Passou a ter a capacidade para atender 200 alunos em regime de Internato. Desse período em diante, esse centro de formação de professores passou a ser chamado de "Escola de Formação de Professores Amilcar Cabral".

Em Cabo Verde, pelo decreto Lei nº 173 de 17 de abril de 1970 foi criada a Escola de Magistério Primado (EMP), destinada à formação docente para ensino primado e secundário (TAVARES, SALES E LIMA, 2015).

Partindo desse pressuposto, é importante frisar que, no período colonial, nos países da África anteriormente destacados, as orientações curriculares eram relacionadas às culturas e aos valores europeus, os conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores não tinham ligação com as realidades desses povos, as propostas curriculares não atendiam às necessidades dos povos locais (africanos).

Ao refletir sobre o parágrafo acima, torna-se claro que a formação inicial oferecida na época era baseada numa concepção eurocêntrica. Uma formação que partia da visão de mundo europeu, que não combinava esta com outras matrizes de conhecimento e muito menos com experiências históricas locais (CUNHA JUNIOR, 1999).

Com essa breve história sobre a formação dos professores africanos no período colonial, dá para entender a demora da chegada dos centros de formação docente em países africanos colonizados pelos portugueses, como Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

A PREOCUPAÇÃO DOS GUINEENSES COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA AFRICANA: GUINÉ-BISSAU

Na segunda parte desta pesquisa, o foco do artigo é mostrar a preocupação dos dirigentes africanos (guineenses) com relação à formação dos professores voltada à realidade guineense na perspectiva africana.

Lembrando que, assim que o país (Guiné-Bissau) ficou independente de Portugal, o Internato de Có, que tinha acabado de entrar em funcionamento, foi aproveitado para abrigar 30

professores que já haviam lecionado a instrução primária nas Zonas Libertadas[33] durante a luta armada e que, nesse dado período, precisavam passar por um curso de aperfeiçoamento num programa de três anos. A finalidade do curso era para valorizar esse pessoal que só havia passado por um treinamento, para dar aula nas zonas libertadas durante a luta contra o colonizador português.

No contexto guineense, é importante salientar que a política acerca da formação docente era uma das preocupações dos líderes guineenses, uma vez que, dentre os 1900 docentes que atuavam na instrução primária, apenas 102 eram formados, o que significa que a grande maioria − inclusive os que lecionavam no ensino secundário (5ª e 6ª classes, equivalente aos atuais 6º e 7º anos do Ensino Fundamental no Brasil) − só tinha concluído o segundo grau. O 5º ano é equivalente à 9ª classe de liceu atualmente, na Guiné-Bissau.

Para entender melhor a política que Ministério da Educação da Guiné-Bissau adotou e que fez com que os jovens dessem suas contribuições ao ensino secundário é necessário recorrer às declarações testemunhadas numa pesquisa realizada por Cá, em 2012, com ex-professores do Internato de Bor (Frantz Fanon), pois, devido à carência de dados, a pesquisadora na época recorreu à pesquisa de campo, na qual entrevistou ex-professores do ensino básico de um internato público, que atuaram nos anos de 1975 a 1986, com intuito de saber quem eram eles e como foram selecionados para lecionar no Internato de Bor Frantz Fanon ou em outras escolas do país, nos anos de 1975 a 1986. De acordo com o relato apresentado pelo ex-professor do Internato de Bor (Frantz Fanon), Bubacar Paralta:

> Primeiro era assim: quando você concluísse o 5º ano, conhecido também por 9ª classe, existia a Brigada Pedagógica, na qual as pessoas que concluíssem o 5º ano eram selecionadas para lecionarem na 5ª e 6ª classe. Eles recebiam dois contos [equivalente a dois mil na época]. Era dinheiro porque você continuava estudando e ainda tinha dinheiro para pagar a sua propina[34] e comprar algumas coisas. Então, a família não se preocuparia mais com você e também dava para comprar as suas roupas, então ajudava muito, mas o meu grupo, quando havíamos concluído o 5º ano, em 1983, a Brigada Pedagógica não existia mais, até comentamos "justamente agora, que estamos chegando, acabaram com a Brigada Pedagógica" (CÁ, 2015, p. 144).

Com esse depoimento do entrevistado, entende-se que a Brigada Pedagógica, que selecionava os alunos que concluíssem o 5º ano já não existia mais no ano de 1983. Nesse caso, o

[33] Zonas Libertadas equivalem a zonas que, antes, eram controladas pelo colonizador português e que, posteriormente, vieram a ser libertadas pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC).
[34] Propina (taxa escolar).

aluno era obrigado a concluir o 7º ano, equivalente à 11ª classe do liceu, para poder dar aula no Ciclo Preparatório para os alunos de 5ª e 6ª classe, conforme relato abaixo:

> Então estudamos o 6º ano, porque, como não havia mais Brigada Pedagógica, então a pessoa era obrigada a concluir o 7º ano para poder dar aula no Ciclo Preparatório [5ª e 6ª classes][35]. Também, para você conseguir a bolsa de estudo para o exterior, era obrigado a ter, no mínimo, dois anos de contribuição como professor, para depois se candidatar à bolsa. Caso não tivesse dado aula, seria melhor você não tentar emitir os documentos, porque daria o seu dinheiro de inscrição de graça e nunca seria selecionado. Naquela época, o critério de seleção para a bolsa era muito rigoroso (*Idem Ibidem*, p. 144).

Na sequência, conta o entrevistado que, no caso dele e de demais colegas que faziam parte do Instituto Amizade como professores, assim que concluíram o 7º ano, em 1985 e 1986, foi aplicado o teste para as pessoas a nível nacional, pois na época o Ministério da Educação da Guiné-Bissau percebeu que havia muitos professores que não possuíam nível para dar aula, mas que alegavam que eram professores antigos e que já haviam dado aula desde o período colonial; mas que, na verdade, não tinham passado por uma formação de reciclagem de qualidade para assegurar a nova metodologia de ensino que estava chegando. Então o Ministério da Educação decidiu fazer um teste a nível nacional, no qual o candidato faria a prova em três disciplinas nas quais gostaria de dar aula.

Foi com base nesse critério que o entrevistado acima referido se candidatou às seguintes disciplinas: desenho, matemática e formação militante; das três disciplinas mencionadas, ele foi aprovado em matemática e formação militante. Na época, disse ele que o Instituto Amizade estava precisando dos professores para colocar nos internatos. Então, os que haviam passado no teste a partir de duas disciplinas podiam dar aula. Foi nesse critério que o pessoal do Instituto Amizade se baseou para selecionar os professores para o Internato de Bor (Frantz Fanon), no ano de 1986. Vale ressaltar que a política valia para selecionar professores das escolas que não eram internato. Assim foram colocados, como mostra esta frase: "Eu fui colocado em Bor, outros colegas em Bafatá, Pelundo, Bolama. Assim, fomos distribuídos para diferentes lugares" (*Idem*, p. 145).

Ainda com relação à seleção dos professores, respondeu outro entrevistado, também ex-professor do Internato (Frantz Fanon), Higino Duarte, quando lhe foi dirigida a seguinte questão: Quais eram os critérios para ser professor no Internato de Bor Frantz Fanon? Ele respondeu:

> Professores do internato antes eram os alunos que haviam concluído o nono ano (9º ano) da Escola Piloto [Internato Areolino Lopes da Cruz, em Bolama], que vinham à Bissau para cursarem o ensino complementar. Desse grupo, eram selecionados aqueles que tiveram

[35] Equivalente ao 6º e 7º ano do fundamental atualmente no Brasil.

> boas notas no 9º ano para serem professores de ensino básico complementar (5ª e 6ª classe), como forma de contribuição. Esses professores tinham salário e também tinham as chances de ganharem bolsa de estudo para o exterior. Já para aqueles jovens que não tivessem contribuído, seria difícil conseguir a bolsa. Por essa razão, nós nos esforçávamos muito para tirar boas notas e assim se tornava fácil ser selecionado para dar aula em qualquer escola na Guiné-Bissau. Com essa contribuição, aumentava a chance de conseguir a bolsa de estudo para o exterior (CÁ, 2015, p. 145).

Do ponto de vista da pesquisadora, entende-se que os próprios alunos que haviam cursado o 9º ano no Internato Areolino Cruz, em Bolama, e que mudavam para a cidade de Bissau, a fim de cursar o segundo grau (10ª e 11ª classe), eram aproveitados para dar aula aos alunos de 5ª e 6ª classes, no Internato de Bor. Por ser um dos internatos que ficavam próximos à capital, Bissau, facilitava o deslocamento desses jovens, pois assim eles podiam dar aula de manhã e estudar à tarde ou à noite, no Liceu[36].

Diante da situação acima apontada, compreende-se o motivo o qual levou os governantes guineenses a recorrer à solicitação dos cooperantes estrangeiros (professores estrangeiros), com intuito de esses assegurarem o processo de ensino, enquanto pensavam na construção dos centros de formação dos professores e na política de formação destes.

Depois da independência da Guiné-Bissau, em 1974, havia uma carência muito grande de professores no país. Por esta razão, foi preciso a contratação dos cooperantes estrangeiros (CÁ, 2009). Ainda acerca de cooperantes estrangeiro, vale destacar que esses profissionais vinham de diferentes países, dentre os quais: Brasil, Rússia, Cuba, Portugal e outros, para lecionarem no ensino secundário e no ensino geral do liceu (7ª a 11ª classe) na época, dando disciplinas de Português, Química, Física, Geografia, História, Biologia, Matemática, Desenho, Latim, Inglês, Francês, dentre outras, com exceção de Formação Militante, que era dada pelos próprios guineenses.

No caso de Portugal, torna-se necessário frisar que, embora no passado tivesse colonizado a Guiné-Bissau, depois da independência da própria dominação portuguesa, novos acordos diplomáticos foram firmados. Nesse contexto, é importante asseverar que esses acordos diplomáticos só foram possíveis porque o governo Salazar, que havia apoiado a colonização

[36] Os Liceus que atendiam estudantes nesses níveis (10ª e 11ª classes) concentravam-se em Bissau e ainda continua de mesmo jeito. Até hoje, para o aluno cursar o segundo grau, tem que ser em Bissau.

portuguesa na Guiné-Bissau, já não estava mais no poder[37]. Foi nessa fase da independência que Portugal enviou para Guiné-Bissau centenas de professores para ajudarem no processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 1976).

Assim, destaca-se que, com a independência oficial da Guiné-Bissau, em 1974, foram colocadas em funcionamento três centros em funcionamento para formação de professores, que ficavam nestas cidades: um na cidade de Có, outro centro em Bissau conhecida como Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro também criada em 1979/1980 e a Escola de Formação de Professores Amílcar Cabral que fica na cidade de Bolama. Em Có, além de serem oferecidos cursos intensivos para reciclagem dos professores que, durante a luta armada, atuavam nas zonas libertadas, com base num treinamento de curta duração, eram formados outros futuros profissionais em duas Escolas do Magistério Portuguesas. "Os cursos de reciclagem aqui referidos tinham sido desenvolvidos com o apoio da equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural), no âmbito da cooperação militar" (PEREIRA, 1976, P. 111).

Nessa concepção, vale ressaltar que, após a independência da Guiné-Bissau, além dos Centros de Formação Docente distribuídos nas cidades de Bissau, Bolama e Có, como foi mostrado no parágrafo anterior, também foi criado o Destacamento Pedagógico, nos anos de 1979/1980, que depois ficou conhecido como Escola Normal Superior Tchico Té, nos anos de 1985/1986. Nesse último centro destacado, ofereciam − e ainda oferecem − curso de três anos de formação de professores em diferentes áreas, dentre as quais: física, química, matemática, biologia, geografia, história, português, inglês, francês e outras.

Também é importante lembrar que Escola Normal Superior Tchico Té ainda funciona na cidade de Bissau, com a finalidade de habilitar professores para atuarem nas 7ª e 9ª classes. Na década de 1995, davam aula para 10ª e 11ª classes os recém-formados de nível superior que retornavam do exterior. A maioria deles assumia as disciplinas de física, química, matemática, biologia, história, geografia, filosofia, português, francês, inglês, desenho e outras.

Partindo desse pressuposto, entende-se que, após a independência dos países da África (da colônia portuguesa), os próprios africanos passaram a dirigir e administrar os centros de formação

[37] 25 de Abril: data da queda do fascismo (governo de Salazar) em Portugal, cuja situação interna se deteriorara com as guerras coloniais. Segundo Lopes (1982), "O próprio Salazar, antes de ser primeiro-ministro do Estado Novo fascista, foi ministro das Colônias" (P. 66).

de professores. Desse modo, vale destacar que a política de formação docente, na perspectiva africana, vem sendo refletida em um novo saber pedagógico, voltado à realidade deles. Um saber pedagógico mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria realidade social (CAMBI, 1999).

Porém, para atingir esse novo saber, foi preciso partir de uma política de formação baseada numa perspectiva de afrocentricidade. Um tipo de pensamento prático e perspectivo, que compreende os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuantes a partir das suas próprias imagens culturais e de acordo com seus próprios interesses culturais (ASSANT, 2009, Apud SANTOS JUNIOR, 2010).

Assim, após a independência dos países africanos anteriormente mencionados, a política de formação docente passou a ser tratada como um processo complexo, que requer a interação da teoria e da prática, da escola e da sociedade, do ensino e da pesquisa, do conteúdo e da forma; um processo voltado para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de tomada de decisões, mesmo em situações complexas.

Seguindo esse raciocínio, compreende-se que, a partir do momento em que os africanos passaram a dirigir os centros de formação docente, passaram também a ter consciência clara de que a formação docente é, sem dúvida, um meio poderoso para gerar a transformação das práticas pedagógicas, mas não de forma absoluta e isolada, porque, quando se pensa numa política de formação docente, é importante ter a ideia de que se está mexendo com uma série de elementos a ela associados, como, por exemplo, a política de formação de professores, o currículo, o projeto político-pedagógico das escolas, as leis, os métodos e os conteúdos oferecidos, a estrutura docente, entre outros.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que, nesse novo contexto africano, *a política de formação docente na perspectiva africana−Guiné-Bissau* passa a ter a finalidade de oferecer aos formados um conhecimento com visão crítica e inovadora. Uma formação que atenda à necessidade local, que respeite as diferenças culturais locais e que reconheça as diversidades culturais que podem gerar diferentes estilos de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta pesquisa foi alcançada, contudo trata-se do passado, não se pode dizer que as questões aqui abordadas foram respondidas 100%, mas nesse contexto, é importante assegurar que os dados analisados apontaram como ocorreu a política de formação docente no contexto africano (Guiné-Bissau) nos dois períodos analisados.

Ao refletir na discussão aqui tratada, compreende-se que, com a independência dos países africanos, a política de formação docente na perspectiva africana vem sendo pensada sob um saber pedagógico novo, voltado à realidade africana; que atenda a necessidade local e que respeite as diferenças culturais dos povos africanos.

REFERÊNCIAS

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

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** Campinas, SP: Dissertação [Mestrado] FE-UNICAMP, 2009.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015. Tese (Doutorado - Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2015.

CAMBI, FRANCO. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo Fundação Editorada UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaidéia).

CUNHA Jr, Henrique. **A História Africana na Formação dos Educadores.** Cadernos de Apoio ao Ensino. Universidade Estadual de Maringá. – UEM – número 6 Abril – 1999. Maringá – PR. Pg. 61-77.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. Al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4ª Ed. Nova ortografia – Brasília: Liber Livro, 2014.

LOPES, Carlos. **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: Ed. 70, 1982. 142p.

PEREIRA, Luísa Teotônio. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência.** Lisboa: Cidac, 1976. (Coleção África em luta). 193p.

SANTOS JR., Renato Nogueira dos. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e Africanidades – ano 3 – n. 11 novembro, 2010. – ISSN 1983-2354.

TAVARES, Austelino Fernandes Lopes; SALE, José Albio Moreira de; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Formação de Professores em Cabo Verde:** o caso do Instituto Universitário de Educação. 14º Congresso de História da Educação do ceará, 2015.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ASILO DE BOR: TEORIA CURRICULAR E FORMAÇÃO

Cristina Mandau Ocuni Cá[38]

INTRODUÇÃO

Na abordagem sobre o tema em discussão, é necessário frisar que a Instituição Asilo da Infância Desvalida de Bor, conhecida popularmente como Internato de Bor, havia sido criada pelo governo da Colônia Portuguesa e mantida pelas verbas do Programa de Assistência ao Indígena. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender o principal motivo pelo qual o colonizador português se preocupava com a criação do internato em parceria com a Igreja Católica.

Com base na investigação acerca de assunto, torna-se necessário revelar que, de fato, o Reformatório de Menores do Sexo Feminino e Asilo da Infância Desvalida de Bor (Internato de Bor) foi criado pelo governo da Colônia Portuguesa e mantido pelas verbas do Programa de Assistência ao Indígena, embora a gestão da referida instituição estivesse aos cuidados das Missões Católicas.

É importante falar um pouco sobre a secção de Bor (equivalente a distrito, no Brasil), onde fica situado o internato aqui tratado: Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida da Colônia da Guiné, conhecido popularmente como Internato de Bor. A localidade de Bor, segundo Ferreira (1986), situa-se a uma distância de seis a sete quilômetros da capital, Bissau. Embora hoje a cidade de Bissau tenha crescido muito em direção a Bor, pela visita que fez ao internato, em 2012, autora deste artigo afirma que, ao redor do edifício do Internato, percebe-se que ainda existem moradores oriundos das aldeias dos grupos étnicos que povoaram o lugar, entre eles, papeis, mancanhas ou brames.

Como foi dito anteriormente, a gestão da referida instituição esteve aos cuidados das Missões Católicas. Nesse contexto, talvez seja importante indagar sobre como era administrado o Asilo de Bor. Nas indicações obtidas nos acervos do Asilo da Infância Desvalida de Bor, consta que a Direção do Internato era composta por três elementos: o Vigário-Geral da Guiné; a Irmã Superiora, na qualidade da Diretora, e a Vice-Diretora era uma das irmãs do internato aqui tratado. Os membros da direção reuniam-se sempre que fosse necessário para discutir sobre o

[38] Professora de Instituto Dom José de Educação e Cultura – Idj/UVA.

funcionamento do estabelecimento. Nesses encontros, o Vigário-Geral presidia a reunião e a Vice-Diretora cuidava da ata.

Além das reuniões necessárias, o Vigário-Geral, ao final de cada ano, prestava conta das verbas concedidas pelo Governo da Colônia ao Reformatório e Asilo de Bor, por meio de um relatório anual, justificando as atividades desenvolvidas na Instituição de Bor e os gastos durante o ano econômico. A cópia do relatório era encaminhada ao Governador da Colônia, à Direção dos Serviços e Negócios Indígenas e à Direção dos Serviços de Administração Civil[39]. Convém lembrar que, para a organização do relatório, era necessário contar com a ajuda das irmãs, uma vez que elas mantinham contato direto com as internas.

Para a obtenção dessas informações, foi utilizada a metodologia da pesquisa analítica, tendo como fontes: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A análise de dados foi com base na pesquisa qualitativa.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

No presente artigo, busca-se esclarecer que, em princípio, a finalidade da instituição Reformatório de Menores do Sexo Feminino (Internato de Bor) era acabar com o 'regime das mestras', que explorava ignobilmente crianças do sexo feminino na Guiné Portuguesa. Contudo, não se pode esquecer que, além dessa política, a Instituição de Bor passou a abrigar crianças indígenas abandonadas pelas famílias, com o intuito de formá-las em diversas profissões. Assim, no artigo, faz-se necessário mostrar o motivo principal da criação do internato e a formação oferecida aos internos.

O MOTIVO PRINCIPAL DA CRIAÇÃO DO INTERNATO DE BOR

Com base no que foi levantado ao longo da pesquisa, compreende-se que, em Bor, funcionara um Jardim de Aclimação e Campo Experimental, que deixou de existir em 23 de julho de 1931, mediante o Diploma Legislativo nº 529. Consta que, meses depois, haveria uma rebelião entre os grupos étnicos: papeis, mancanhas ou brames; além de grumetes, que não eram considerados um grupo étnico. Em 30 de setembro de 1931, foi criado um Comando Militar para manter a ordem no local (REMA, 1982).

[39] GUINÉ PORTUGUESA. **Regulamento privativo "Reformatório de Menores e Asilo da Infância desvalida de Bor" da Colônia da Guiné, 1940, Guiné-Bissau**: Acervo do Internato de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, Guiné-Bissau, acesso 2012.

No último ato de governo de João José Soares Zilhão, foi publicado o *Diploma Legislativo nº 678*, de 30 de maio de 1932, cujos artigos essenciais eram:

> Artigo 1.º É criado desde já um Reformatório para menores indígenas do sexo feminino, a cargo das Missões Religiosas e dirigido segundo regulamentação a apresentar posteriormente à publicação deste diploma pelo diretor das referidas Missões.
> Artigo 2.º Para a instalação do Reformatório em questão, são cedidos às mesmas Missões a residência e demais dependências da antiga Quinta Experimental e Jardim de Aclimação de Bor, bem como todos os terrenos anexos (REMA, 1982, p. 481).

Seguindo o raciocínio sobre a implantação do Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor, entende-se que a função atribuída à Missão Católica teve a resposta dessa entidade manifestada por meio de uma nota emitida pelo Diretor dos Serviços da Administração Civil, em Bolama, à qual o Vigário-Geral, Pe Pedro de Araújo, respondeu de Bula, em 17 de fevereiro de 1934, explicando ao Governo da Guiné Portuguesa que as Missões de bom grado aceitariam o encargo se o pudessem fazer. Alegou que, infelizmente, a missão não poderia atender o convite do governo da Colônia. Para eles, uma obra daquelas necessitava de base para se estabelecer e se desenvolver nos primeiros momentos; precisava de pessoal idôneo e preparado para exercer tal função e de fundos para se manter. Destaca-se no documento, como se mostra na sequência, que o Pe. Pedro Araújo disse:

> Pessoal fornecê-lo-ia às Missões, mas para isso seria necessário alargar o quadro do pessoal missionário, tão diminuto ele é, que me vejo obrigado a requisitá-lo sem vencimentos, ao abrigo do artigo 38.º do Doc. 12485, para acudir à instante e inadiável necessidade dos serviços.
> A manutenção desse Reformatório ficaria a cargo das comissões urbanas de Bolama e Bissau, pois que eram estes dois centros populacionais a que mais diretamente o Reformatório serviria'[40].

Após a manifestação formal por parte da missão católica, um encontro sobre o assunto foi marcado para o dia 11 de março de 1934, entre o Governador e o Vigário-Geral da Guiné. Revela-se que foi desse encontro que surgiram os primeiros documentos em forma de ofício, assinados em 17 de março de 1934 (CÁ, 2015).

No referido ofício, expunha-se a necessidade de criar verba destinada para reformar os edifícios. Quanto às religiosas para tomarem conta do Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor, no ofício, assinalavam-se no mínimo quatro irmãs, com vencimento nunca inferior a mil escudos mensais. No mesmo documento, foi prometido um auxiliar para os serviços

[40] GUINÉ PORTUGUESA. Prefeitura Apostólica. **Missão Católica. Secção Feminina, Bissau, assinado pelo Prefeito Apostólico, José Ribeiro de Magalhães, em 26 de abril de 1947.** Guiné-Bissau: Acervo do Internato de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, pasta 39 a 40, Guiné-Bissau, acesso, 2012.

agrícolas e silvícolas da quinta e para a manutenção do reformatório. Por fim, foram solicitados cinqüenta mil escudos nos primeiros anos, com a previsão de que o custo poderia vir a diminuir em proporção ao desenvolvimento econômico da obra, o que alimentava a possibilidade de que, talvez, o próprio reformatório pudesse vir a se manter.

Na sequência, surgiu o *Regulamento Privativo do Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida da Colônia da Guiné*, com 34 páginas datilografadas e divididas em seis capítulos. Nas discussões apresentadas por Rema (*op. cit.*), o autor lembra que o referido regulamento (ou os estatutos) foram redigidos pelo Dr. José d'Ascensão Valdez, Diretor da Pecuária da Colônia, a pedido do Rev.^{mo} Vigário-Geral, Dr. Pe Pedro de Araújo, em agosto de 1934. Para o autor acima citado, o redator simplesmente adaptou-os literalmente sobre o modelo do *Regulamento Privativo da Colônia Penal Agrícola da Guiné* (B. O. n.º 19, 7-V-934), que assim o pedia, em parte, o art. 3.º do D. L. n.º 853, de 30-IV-934 (REMA, 1982).

Nesse caso, é importante destacar que, o documento acima tratado, na ausência do Rev.^{mo} Vigário-Geral, por exemplo, em tratamento na metrópole, simplesmente se tornava impraticável. Nesse caso, compreende-se que esse ato levou o Governador da Colônia da Guiné a oficiar, para discutir o assunto, uma conferência urgente em Bolama, cujo objetivo era delegar o Encarregado do Vicariato a redigir um novo regulamento de forma mais simples e prática, colocando o Instituto de Bor nas bases da legislação e da isenção missionárias, desligando-o da esfera civil e, maximamente, dos interesses individuais do Dr. Valdez, em Bor. O novo e definitivo documento − ou 'bases do Regulamento' − foi ligeiramente retocado pelo Governador da Colônia (CÁ, 2015).

Assim, em 12 de novembro de 1934, o regulamento do reformatório finalmente foi publicado no *Boletim Oficial* n.º 46, pela portaria n.º 103. Ainda conforme consta no documento do acervo do Internato de Bor[41], o Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor era dotado de 35% da verba destinada ao Fundo de Civilização, Instrução e Beneficência para salário às irmãs, ao pessoal assalariado e para o sustento do internato.

Depois que tudo havia sido documentado, iniciou-se o funcionamento do Internato Reformatório de Menores e Asilo da Infância de Bor. Segundo Cá (2012), antes que terminassem as

[41] GUINÉ PORTUGUESA. Prefeitura Apostólica. **Missão Católica. Secção Feminina, Bissau, assinado pelo Prefeito Apostólico, José Ribeiro de Magalhães, em 26 de abril de 1947.** Guiné-Bissau: Acervo de Internato Desvalida de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, pasta 39 a 40, Guiné-Bissau, acesso, 2012.

reformas do edifício de Bor, as quatros irmãs de Portugal destinadas a tomar posse dessa missão se instalaram, no dia 18 de novembro de 1935, dando inicio ao funcionamento do Asilo da Infância Desvalida de Bor, com apenas três crianças, atingindo mais tarde uma média de 41. Ainda com base na detalhada obra *História das Missões Católicas da Guiné,* de 1982*,* a equipe de Irmãs Franciscanas Hospitaleiras Portuguesas era esperada pelo Vigário-Geral da Guiné, Dr. Pedro de Araújo, e pela Superiora de Bula, Ir. Sara Cordeiro.

Torna-se necessário explicar que o principal motivo da criação do Internato de Bor, de início, era acabar com o 'regime das mestras', que exploravam ignobilmente crianças do sexo feminino (REMA, 1982). Nesse contexto, é necessário abordar um pouco sobre o "regime das mestras", para que se tenha ideia de como funcionava – ou ainda funciona – na Guiné-Bissau. É uma prática de fato antiga na sociedade guineense e, até o começo de 2000, era vista com muita frequência.

Conquanto esse "regime das mestras" hoje tenha diminuído em comparação aos anos anteriores, ainda assim, talvez seja necessário não só investir na campanha de sensibilização para esclarecer a população pelos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais, etc.), como também alertar as famílias sobre o quanto essa prática é prejudicial à vida das menores. Nos países com índice de pobreza muito elevado, como a Guiné-Bissau, o combate a esse tipo de prática é muito difícil, porque a própria pobreza, bem como o costume, acaba obrigando algumas famílias a entregar as filhas nas mãos de parentes ou até de pessoas que mal conhecem[42].

Seguindo esse raciocínio, compreendem-se as descrições acima apresentadas contra o "regime das mestras" – talvez, no período colonial, o mesmo assunto tivesse resultado num argumento suficiente, usado pelo Estado Português para justificar a criação de um internato feminino em Bor. Conforme as revelações apresentadas por Rema (1982):

> (...) em maio de 1931 se procedeu a uma devassa e rusga às casas em que se recolhiam as menores do sexo feminino, entregues, com ou sem conhecimento das famílias, a estranhos,

[42] Nas conversas informais que eu tive, em 2012, com algumas mulheres – vizinhas ou conhecidas de mestras que maltratavam as suas meninas ou badjudas – foi revelado que algumas meninas de criação, além de apanharem das mestras, passavam alguns dias sem comida. Ainda, na fala dessas senhoras, havia casos de meninas que dormiam no chão durante todo o período em que viviam com as mestras.
Apesar de tudo o que foi descrito sobre a crueldade das mestras contra as meninas de criação, cabe dizer que o caso ainda divide as opiniões dos guineenses. Para alguns, a prática é vista como crime contra menores; para outros, essa prática é considerada normal, até existe um ditado que diz: "os menores que sofrem maus tratos com as mestras ou no processo de criação, sejam eles meninos ou meninas, no futuro irão se tornar grandes homens ou mulheres".

> que exploravam as referidas menores, sobretudo nos centros urbanos de Bolama e de Bissau (P. 481).

Vale ressaltar que essa prática era muito comum e, pior de tudo, os familiares da criança não ficavam sabendo sobre os maus tratos contra os menores. Era tão lamentável a situação, que o Estado Português interveio para proteger esses inocentes.

Assim, com a nomeação do novo Vigário-Geral da Guiné, Pe António Joaquim Dias, foi implementada a nova política no Internato de Bor, que fez com que ocorressem modificações no Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor. De acordo com argumentos apresentados pelo autor acima citado, a antiga cozinha e o quarto contíguo foram transformados em um novo refeitório destinado às crianças; o antigo refeitório foi transformado em creche, cujo funcionamento se iniciou em 1939, segundo Cá (2012). Para autora, a creche era destinada a receber crianças e bebês infelizes, órfãos e abandonados pela família.

Conforme as informações colhidas nos acervos do Internato, o Asilo de Infância Desvalida de Bor (Internato de Bor) pretendia "dar asilo e proteção a muitas pequenas abandonadas e órfãs"[43]. Além das referidas menores, seriam igualmente amparadas pelo estabelecimento os bebês "abandonados ou vadios", cuja família era desconhecida. Em função disso, como assinala esta citação, em "1939 foi criada uma creche dentro do Asilo da Infância Desvalida de Bor, para recolher os bebês indígenas arrancados dos costumes bárbaros e tradicionais. Desde então, passaram por ali 126 criancinhas [bebês] abandonadas juntos aos rios e arrancadas ao esquife das mães[44]".

Destaca-se ainda, acerca do Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor, que no ano em que a creche foi criada dentro de Reformatório de Bor, também foi publicado: "Pela Portaria n.º105, de 9 de outubro de 1939, [de que] o 'Reformatório de Menores e Asilo da Infância Desvalida de Bor' passou a denominar-se simplesmente de '*Asilo da Infância Desvalida de Bor*" (REMA, 1982, p. 483).

MODELO DE FORMAÇÃO OFERECIDO AOS INTERNOS NO INTERNATO E ASILO DA INFÂNCIA DESVALIDA DE BOR

Por se tratar de uma instituição criada no período colonial, sob a administração da Missão Católica, isto não só chamou a atenção, como também pôde orientar na busca de informação sobre a

[43]Informação colhida em documento do acervo do Internato de Bor, Casa de Arquivo da Guiné-Bissau/Cúria, em 16/04/2012).

[44] DOCUMENTO: Prefeitura Apostólica da Guiné Portuguesa. Missão Católica. Secção Feminina, Bissau, 26 de abril de 1947. Acervo do Internato de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, pasta 39 a 40, Guiné-Bissau, 2012.

formação oferecida no Internato de Bor. Lembrado que o Regulamento Privativo do Asilo da Infância Desvalida de Bor – reescrito em 1940 e assinado pelo Vigário-Geral da época, Pe. António Joaquim Dias – traz informações muito ricas, que permitem saber como era dividido o processo de ensino oferecido às alunas internas e externas do Estabelecimento de Bor.

Segundo o regulamento acima referido, o ensino ocorrido no internato era distribuído de acordo com a descrição abaixo:

> a) Instrução literária teórica e prática, em grau primário e elementar;
> b) Educação moral, cívica e religiosa;
> c) Cultura física e desportiva;
> d) Trabalhos manuais;
> e) Ensino prático – agrícola – pecuário e das pequenas indústrias, de ambas derivadas;
> f) Ensino profissional de artes domésticas[45].

Contudo, no Art. 12 do mesmo documento acima citado, aparece de modo destacado que toda a divisão acima assinalada revelava que o ensino estava subdividido em três seções: 1ª – comum ou educação inicial; 2ª – literatura, rudimentar; 3ª – técnica. Nesse caso, a frequência era obrigatória, para todos os educandos, às três seções acima mencionadas.

A seção comum ou educação inicial, conforme os dados colhidos no Art.13 do mesmo documento, "tem por fim especial a seleção e o aperfeiçoamento das qualidades morais e físicas dos educandos e a sua preparação geral para receberem a instrução literária e o ensino técnico para que revelem mais aptidão[46]".

Conforme o programa de ensino do Asilo da Infância Desvalida de Bor, a educação inicial tinha como principais objetivos:

> a) Aprendizagem da língua portuguesa pela convivência com os mestres, o pessoal do estabelecimento e com os outros educandos;
> b) Familiarização com os trabalhos escolares, regras e métodos de administração e ensino do estabelecimento;
> c) Criação de hábitos de higiene, de moral, de trabalho e de disciplina e, concomitantemente, desarraigamento de tendências e defeitos resultantes dos usos e costumes indígenas e que manifestamente sejam incompatíveis com os fins educativos no estabelecimento;
> d) Incutir nos educandos paciência e aplicação retentiva e desenvolver neles o interesse e o amor pelo trabalho[47];

---

[45] GUINÉ PORTUGUESA. **Regulamento privativo "Reformatório de Menores e Asilo de Infância desvalida de Bor" da Colônia da Guiné, 1940, Guiné-Bissau**: Acervo do Internato de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, Guiné-Bissau, acesso 2012.
[46] *Idem.*
[47] *Idem Ibidem*.

Como se pode perceber, na educação inicial, a preocupação das educadoras, além da língua, era ensinar, ou melhor, tornar esses educandos obedientes e depois treiná-los para trabalho agrícola, conforme revela as duas últimas alíneas abaixo.

> e) Familiarizar os educandos com o uso das ferramentas, utensílios e material do ensino técnico, e prepará-los pelo exercício de trabalhos manuais elementares, mais ou menos aplicáveis a todos os ofícios ou mestres, ensinados no estabelecimento, de forma a revelarem a sua melhor disposição para a aprendizagem da profissão a que se deverão adaptar;
> f) Criar nos educandos o respeito fraterno e o amor pelo seu semelhante e o carinho pelos animais[48].

Partindo desse raciocínio, entende-se que a permanência dos educandos na educação inicial deveria durar um ano, mas no documento consta que o período podia ser estendido ou reduzido, de acordo com o desenvolvimento apresentado por cada educando.

Na segunda seção, a instrução literária abrangia 1) ler e escrever, 2) conhecimento das quatro operações aritméticas sobre inteiros e décimas, 3) sistema métrico, 4) elementos de desenho linear, geométrico e de ornato, 5) receitas de economia individual e doméstica, de moral cívica e religiosa, de higiene individual e coletiva; 6) teoria e prática profissional[49].

Com relação a essa passagem, é importante lembrar que tudo o que foi descrito no parágrafo acima era ministrado aos educandos juntamente com as noções básicas das disciplinas de geografia, história e ciência naturais. Foi destacado, no documento, que o ensino da história seria voltado para a História de Portugal e para a obra das descobertas, da colonização e da civilização portuguesas. Ainda com relação a esse assunto, é importante frisar que tanto o ensino teórico de todas as disciplinas quanto o da teoria profissional seriam ministrados acompanhados, persistentemente, de lições práticas (como, por exemplo, pesar, medir e delinear) e de aplicações concretas nas oficinas e no campo. Lembra-se que essa decisão havia sido tomada em Portugal, desde 1927 (CARVALHO, 2001).

No artigo 22 do mesmo documento supracitado, foi destacado que, na cultura física, devia haver exercícios ginásticos; jogos desportivos organizados, de preferência, pelos que podiam auxiliar na aprendizagem dos educandos no ensino literário e técnico; observações de hábitos e regras alimentares e de higiene geral.

---

[48] GUINÉ PORTUGUESA. **Regulamento privativo "Reformatório de Menores e Asilo de Infância desvalida de Bor" da Colônia da Guiné, 1940, Guiné-Bissau**: Acervo de Internato Desvalida de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, Guiné-Bissau, acesso 2012.
[49] *Idem*.

Quanto à formação **técnica** no Asilo da Infância Desvalida de Bor, é importante ressaltar que, segundo o Regulamento Privativo, tinha o objetivo de tornar aptos os educandos nas seguintes profissões: para os alunos internos, as de cozinheiro, de lavadeira e engomadeira, de costureira e de serviçal; para os educandos externos, as de agricultor; hortelão; tratador de animais; cozinheiro e serviçal.

Após analisar o contexto acima descrito, compreende-se que o depoimento da Irmã Leonidia[50] é baseado no mesmo princípio de quando ela afirmou que a missão delas (Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição) no Internato de Bor era *"preparar as meninas, dar lhes uma formação bastante completa. Formação daquele tempo, sobretudo, era mais prepará-las para o casamento, para serem boas donas de casa e também dar-lhes uma saída para vida ou um futuro melhor"* (CÁ, 2015, p. 87).

Nesse caso, torna-se necessário refletir a transmissão do conhecimento, a fim de compreender como se deu essa experiência na prática. Na visão de Ferreira (1986), entende-se que, nessa Instituição, as meninas recebiam uma formação para serem ótimas em tarefas domésticas, conforme o destaque apresentado a seguir pelo autor:

> No Internato de Bor, as moças aprendiam todo o trabalho doméstico prático. Limpeza da casa e das roupas, costuras, cozinha. Havia creche para iniciação no trato dos bebês. Jardinagem, aviário e motor-dínamo, que produzia eletricidade para casa (FERREIRA, 1986, p. 74).

Para confirmar tal situação, foi preciso conversar com ex-alunas do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor, para saber se, de fato, havia formação para habilidades variadas e o que pensam da formação que fora oferecida a elas. Na entrevista com Dona Vitória Domingos Silvério (ex-aluna do Asilo de Bor), disse a depoente:

> *Saía do Internato uma mulher feita, porque seria uma moça que já havia aprendido a cozinhar, a lavar roupa, a passar roupa a ferro, a cuidar da sua casa e dos seus filhos etc. Tudo a pessoa aprendia no Internato.*
> *Eu acho que vale muito a pena, porque tudo que eu não havia aprendido foi ensinado no Internato; portanto, vale a pena e é a mesma educação que a gente tenta repassar para os nossos filhos e filhas. No começo [primeiros momentos no internato], eu pensava que eu havia aprendido tudo, mas na verdade faltava muita coisa.* (SILVÉRIO, Vitória Domingos. As lembranças da ex-aluna do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor. Bissau/Guiné-Bissau, jan; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

O mesmo assunto também foi apresentado no relato de Dona Helena Queiroz (ex-aluna do Asilo de Bor). Segundo ela,

> *No Internato de Bor, ensinavam muito bem. Não há duvida quanto a isso, ensinavam até*

[50] Foi responsável pela creche que funcionava dentro do Internato de Bor, desde 1965 até 1972.

> *demais. Todos os que saíram do internato se dissessem que não sabiam fazer alguma tarefa era mentira. Só se a pessoa não tivesse prestado atenção, ou talvez não quisesse aprender. Olha até quando a gente preparava a roupa para lavar, antes de colocá-la de molho, a gente tirava gordura enquanto a roupa estivesse seca e depois colocávamos toda a peça de molho.* (QUEIROZ, Helena. As lembranças da ex-aluna do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor. Bissau/Guiné-Bissau, jan; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá).

Dona Helena ainda contou, durante a entrevista, que deu muita aula em Lisboa (quando foi acompanhar o tratamento do seu filho deficiente), baseando-se na experiência aprendida no Internato de Bor. Disse ela: "*Ensinei muita coisa para as mulheres portuguesas e elas diziam que a mulher africana agora aprendeu e está dando aula para as mulheres portuguesas. Olha, as irmãs ensinaram muita coisa no Internato de Bor*[51]".

Com base nos depoimentos das ex-alunas internas, percebe-se que elas reconhecem que a formação oferecida no Asilo da Infância Desvalida de Bor era boa. O internato era considerado pela sociedade guineense um grande centro de formação, porque habilitava os educandos a serem úteis e também abastecia o mercado de trabalho da Guiné Portuguesa.

Ao refletir sobre o modelo de formação oferecido no Asilo da Infância Desvalida de Bor, fica claro que as orientações curriculares eram relacionadas às culturas portuguesas e seus valores, os conteúdos ministrados nos cursos de formação não tinham ligação com as realidades dos povos guineenses, bem como as propostas curriculares não atendiam as necessidades deles.

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo e signo de uma sociedade. Enquanto isso, o currículo seria como um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para discobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo (SILVA, 2001).

Ainda sobre currículo, é importante frisar que ele também pode ser considerado algo que abrange as experiências implantadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes; porque nele estão organizados os conteúdos que serão abordados em todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como os métodos que serão ensinados em diferentes níveis de ensino.

Nesse caso, diga-se que o currículo, com esse caráter, pode contribuir de forma significativa e útil na construção de identidade do aluno, na sua individualidade e no contexto em que está inserido.

[51] QUEIROZ, Helena. As lembranças da ex-aluna do Internato Asilo da Infância Desvalida de Bor. Bissau/Guiné-Bissau, jan; 2012. Entrevista concedida a Cristina Mandau Ocuni Cá.

Nessa perspectiva, é importante sustentar que a função da teoria, como já foi dito anteriormente, é compreender e descrever o fenômeno da prática curricular, pois é através da teoria que é possível compreender objeto e a intenção de um determinado grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta investigação se limita a mostrar como aconteceu essa formação, sem esquecer que o objetivo do internato foi alcançado, uma vez que o resultado da pesquisa confirma que, no Asilo de Bor, de fato formavam-se alunos em diversas áreas.

REFERÊNCIAS

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

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.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau.** Campinas, SP: Dissertação [Mestrado] FE-UNICAMP, 2009.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015. Tese (Doutorado - Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2015.

CARVALHO, Romulo de. **História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. 3ª edição, serviço de educação e bolsas, fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa, 2001.

GUINÉ PORTUGUESA. Prefeitura Apostólica. **Missão Católica. Secção Feminina, Bissau, assinado pelo Prefeito Apostólico, José Ribeiro de Magalhães, em 26 de abril de 1947.** Guiné-Bissau: Acervo de Internato Desvalida de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, pasta 39 a 40, Guiné-Bissau, acesso, 2012.

GUINÉ PORTUGUESA. **Regulamento privativo "Reformatório de Menores e Asilo de Infância desvalida de Bor" da Colônia da Guiné, 1940, Guiné-Bissau**: Acervo de Internato Desvalida de Bor, Casa de Arquivo da Diocese de Bissau/Cúria, Guiné-Bissau, acesso 2012.

FERREIRA, João. **Uanã: narrativa africana.** São Paulo: Global; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

REMA, Henrique Pinto. **História das Missões Católicas da Guiné. Braga:** Editorial Franciscana, 1982.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A HISTÓRIA – COMO NUNCA FOI CONTADA – DOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Eugenio Pacelli Leal Bittencourt[52]

INTRODUÇÃO

O interesse de *biografar* os primeiros anos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) decorre de três fatos: é o local onde me fiz professor que reinventava as próprias práticas desde que ingressei na UFPA, em 1991, quando então se chamava Núcleo Pedagógico Integrado (NPI); é escola de referência no Pará; como *escola de aplicação*, gera saberes e produz experiências pedagógicas, aos quais pretendo contribuir com este estudo.

A Escola Básica da UFPA oferta Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio. Situa-se no Bairro da Terra Firme, área pobre de Belém, e é aberta à comunidade. Nem sempre foi assim. Nasceu sob a égide do elitismo em 1963, para ministrar o primário aos filhos dos servidores da Universidade fundada 6 anos antes. Historicizar os primeiros anos, como jamais foi feito, é o objetivo deste artigo, que defende a tese da criação da Escola como um ato ousado do Reitor, Professor José Rodrigues da Silveira Netto. Trata-se de um recorte de pesquisa socio-histórica que examinou o ato de avaliar à luz das Teorias da Educação de Saviani (1991, 2011) e Modelos Pedagógicos de Garcia-Pérez (1997, 2000), desde sua fundação em 1963 até 1993, quando rompi com a avaliação de cunho classificatório e seletivo. Aplicada ao cenário de fundo que foi o contexto mundial e nacional entre as décadas de 1960 e 1990, a metodologia da pesquisa se apoiou em Léon (1980), Braudel (s.d.) e Hamel (2000).

Narro a criação e os primeiros anos da Escola Primária e do Ginásio Universitário, no Bairro de Nazaré, e parte da história da fusão de ambas no *Núcleo Pedagógico Integrado* uma década mais tarde. Escrevo também sobre sua instituição como *escola de aplicação*, desde quando foi idealizada como *núcleo de integração* do Centro de Educação até sua transferência para o Bairro da Terra Firme.Mostro fatos e números de um enredo único e singular na história da educação paraense, como jamais a história da Escola Básica da Universidade Federal do Pará foi contada em cinco décadas e meia de existência.

UMA ESCOLA BÁSICA PARA A UNIVERSIDADE

Em reunião do Conselho Universitário, em 1962, o Professor José Rodrigues da Silveira Netto, que ocupou a Reitoria de dezembro de 1960 a julho de 1969, propôs a criação de duas

[52]Professor da Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: eugeniobittencourt@yahoo.com.br.

escolas que deveriam ser modelos para as outras do Estado do Pará. A ideia era criar uma instituição diferenciada, não *maisuma* unidade de educação básica. Por não haver verba própria à criação, foi alocado parte do numerário do Gabinete do Reitor para o projeto, como mostrarei. Cinco dias antes de abrir a Escola, o Reitor apresentou à Assembleia Universitária documento que, neste trecho, expõe suas razões para criar a Escola:

> São estes os seguintes pontos básicos de nossa programação para o ano letivo de 1963: (...) – Instalação da Escola Primária para os filhos dos servidores, atendendo assim ao esforço do Govêrno para erradicação do analfabetismo, ao disposto na Constituição Federal, à Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e *também a um senso social autêntico* (UFPA, 1962, p. 236-237. Grifo meu).

A Escola Primária da Universidade do Pará foi inaugurada em 7 de março de 1963, pelo Professor Silveira Netto. Passou a funcionar legalmente com a Resolução nº 01/1964, do Conselho Universitário (CONSUN). Além do Ensino Primário, a *Escolinha da Universidade*, como ficou conhecida, abriu turmas para o Jardim de Infância e Alfabetização. A Resolução também aprovou o primeiro Regimento da Escola, publicado no Diário Oficial da União em 5 de maio de 1964. O Artigo 1º do Regimento explicita que a finalidade da Escola Primária era de cunho social, porque visava "oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos dos servidores de qualquer categoria da Universidade do Pará". Por conseguinte, nasceu sob a égide do elitismo e privilégio social. O papel da Escola era assistencialista, como não deixam dúvidas estas palavras do Reitor, a prestar conta dos atos da Reitoria realizados em 1963:

> A Escola Primária instituída para atender, exclusivamente, os filhos dos funcionários da Universidade cumpriu integralmente a sua finalidade. Nela o aluno recebe além da instrução e educação, livros, roupas, calçado e merenda. Somam 435 alunos matriculados, sendo 229 meninos e 206 meninas; destes 373 foram promovidos, 55 reprovados e 7 eliminados por ausência aos trabalhos escolares (UFPA, 1964b, p. 11).

Nos anos 1960, Milton Mendonça filmou eventos que destacavam a "modernização" de Belém, como inaugurações de bancos, abertura de estradas, iluminação de avenidas, além de numerosas solenidades do Governo Estadual (CARNEIRO, 2016). As Figuras 1 e 2 pertencem ao documentário com que ele anunciou a boa nova:

> A Universidade do Pará, sob o signo de grande sucesso, vem de criar uma escola primária destinada aos filhos de seus servidores. "Não existe distinções de classes. Todos são atendidos, desde o mais categorizado ao mais humilde servidor". É esta é a ordem estabelecida pelo Dr. José da Silveira Netto. (...) Na Escola estão matriculados 270 alunos e no Jardim de Infância, 46. São 330 crianças sob a orientação da Diretora Osmarina de Melo Fortuna e mais 20 professoras. Livros e todo o material, inclusive sapatos, são fornecidos gratuitamente. A merenda escolar é preparada dentro da exigência dietética. Em suas metas de trabalho, o Dr. José da Silveira Netto pretende instalar um Ginásio. Está assim integrada a Universidade do Pará na Campanha do ABC, diminuindo um dos grandes males que assola o Brasil – o analfabetismo (UNIVERSIDADE, 1963).

Figura 1 – Visita do Reitor à Escola Primária. **Figura 2** – Hora da Merenda na Escola Primária.

A Escola não nasceu como*escola de aplicação*. Não era uma *escola-laboratório*. Não tinha a função pedagógico-experimental. Era mesmo *mais uma unidade* de educação básica, *diferenciada*, sem dúvida, sobretudo por pertencer à estrutura da jovem Universidade. As escolas de aplicação brasileiras têm origem no Decreto-Lei 9053/1946 e a missão de oferecer uma abordagem educacional inovadora aos alunos e professores; suas funções são o desenvolvimento de pesquisas na educação básica, a experimentação de novas práticas pedagógicas, a formação de professores, a proposição, execução e avaliação de novos currículos e a capacitação docente (CEPAE, 2014).

O Decreto-Lei 9053/1946 *obrigava* as Faculdades de Filosofia federais a manter um *ginásio de aplicação* à prática dos alunos de Didática. Sob a orientação do catedrático de didática geral e dos assistentes de didática especializada, eles seriam encarregados de atuar nas diversas cadeiras do curso ginasial. Note-se: o Decreto autorizava a criação de estabelecimentos para ministrar o *ginasial*, não o pré-escolar nem o primário.

Os *cursos ginasiais* obedeciam aLei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei 4244/1942.Esse Ensino era ministrado em dois ciclos: no primeiro, o Ginasial, ensinavam-se os elementos fundamentais em 4 anos; o segundo, com dois cursos de 3 anos, o Clássico e o Científico, para aprofundar a educação ministrada no ginasial. O Decreto – detalhe importante – determinava os tipos de escolas onde deveriam funcionar os cursos: no Ginásio, o do primeiro ciclo; no Colégio, além do curso ginasial, os dois cursos de segundo ciclo.

Como a Escola Primária, também o Ginásio Universitário, criado em 1964, não tinha o caráter de escola-laboratório preconizado pelo Decreto-Lei 9053/1946. A expansão do número de matrículas não obedecia ao Artigo 9º que determina que a matrícula nos ginásios de aplicação fosse limitada a uma turma, por série, com o máximo de 30 alunos. Nem o Artigo 10, que trata da cobrança de taxa de matrícula e mensalidade a quem preiteasse inscrição no estabelecimento. Não que fosse cobrada essa taxa. Dos Artigos 9º e 10 depreende-se que os *ginásios de aplicação* deviam ser escolas abertas. O Preâmbulo do Relatório de Prestação de Conta daquele ano diz o contrário:

"Para completar o trabalho efetuado na Escola Primária, instituiu a Universidade o seu Ginásio, *também privativo dos filhos de seus servidores*" (UFPA, 1964b, p. 11. Grifo meu).

Se não foi inspirado no Decreto-Lei 9053/1946, cabem estas perguntas: o que levou o Professor Silveira Netto a propor ao Conselho Universitário, em 1962, a criação de duas escolas como modelos para as demais do Estado do Pará? Foi mesmo a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, como citou na programação prevista para o ano de 1963?

Ao iniciar a análise documental, hipotetizei que a criação foi um *ato de paixão e ousadia* do Reitor, inspirado na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4024/1961, mas, mesmo assim,agiu em "desacordo" com certos aspectos que ela pontuava. ALei tratava da educação pré-primária em dois artigos: o Artigo 23 assevera que a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, devendo ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância; o Artigo 24, que as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Se, por um lado, o fato de não haver especificações e exigências sobre a oferta dessa modalidade de educação é uma evidência de que o Estado brasileiro *lavou as mãos* ao estimular a iniciativa privada a abrir instituições dessa natureza. Por outro, a iniciativa de criar a Escola ejuntar-se aos esforços de erradicar o analfabetismo é louvável. E parece pertinente, mas é um argumento frágil para instalá-la na esfera da Universidade. O primeiro ano da Escola Primária foi também o último da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, lançada pelo Presidente Juscelino Kubitschek, em 1958. Em 1960, o analfabetismo entrepessoas de 15 anos ou mais era cerca de 40%, quando o País contava com população de 70.000.000 pessoas.

No Artigo 31, a LDB *obriga* – o ermo é exatamente esse – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de 100 trabalhadores, a manter ensino primário gratuíto para os servidores e seus filhos. Também aqui não há amparo legal algum que justifique a criação da Escola Primária e do Ginásio Universitário, pois a Universidade não é uma empresa de capital privado. Onde então, na Lei 4024/1961, encontrar a justificativa para implantação dos ensinos primário e ginasial, mais o Jardim de Infância na Universidade do Pará, ainda mais vinculados ao Gabinete da Reitoria?

Minha hipótese de que o Reitor se inspirara na LDB, mas, de forma ousada, utilizou "brechas" dela e de outras leis vigentes, no espírito do que nominou de *senso social autêntico*, foi

reforçada ao descobrir que a expressão "um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras" foi vetada do Artigo 79 da Lei de 1961. Deviam as universidades se constituir de cinco ou mais estabelecimentos, menos aquele que o Decreto de 1946 indicava para abrigar os *ginásios de aplicação*. Ora, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era um dos sete estabelecimentos que formaram a Universidade do Pará, em 1957. Ante o "silêncio" imposto ao Artigo 79, entendo a decisão de abrigar a Escola e o Ginásio no âmbito da Reitoria.

Identifiquei outro veto importante no 2º Parágrafo do mesmo Artigo, cuja redação original era: "Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e *centros* de aplicação e treinamento profissional". Suprimida a palavara "centro", restou: "Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e de aplicação e treinamento profissional". Fechou-se, portanto, a porta para que as universidades federais ofertassem turmas nos moldes dos ginásios de aplicação. Contudo, o Parágrafo 3º afiança que podiam "instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial".Suspeito que essa foi uma das "deixas" para inspirar os projetos dos ensinos primário e ginasial da Universidade. Entretanto, a criação de uma escola de educação básica era restrita. Aliás, muito restrita. A autorização contemplava *tão somente* a última série do colegial. Não o colegial inteiro. Nem tampouco os ensinos primário e ginasial e o pré-escolar. Sobre esse absurdo, indaguei-me: *Por que instituir colégios de uma série só*? *Por que apenas para a última série do colegial*?

Explorando mais a LDB, encontrei outra provável fonte à ousadia do Reitor num detalhe doArtigo 16(em grifo) sobre a competência dos Estados e do Distrito Federal de "autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio *não pertencentes à União*, bem como reconhecê-los e inspecioná-los". O grifo, de certo modo, expressa o reconhecimento oficial da existência de escolas básicas na esfera da União – os Ginásios e Colégios de Aplicação (CAP) criados no Brasil a partir de 1947.

Os CAP integravam o sistema federal de ensino havia 16 anos. Os Artigos 11 e 12 da primeira LDB são óbvios nesse sentido. No entanto, o princípio fundante da Escola Primária e do Ginásio Universitário não foi o mesmo dos CAP.Se a Lei não menciona diretamente os Ginásios de Aplicação, também não impedia a criação ou a manutenção dos existentes, já que previa a concepção de projetos inovadoresno Artigo 104: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios". Ao contrário do que afirma

Sá Ribeiro (2015), a obrigatoriedade dos CAP ligados às Faculdades de Filosofia não desapareceu com o Parecer 292/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE). Chagas (1963), seu relator, reconhece a existência de legislação que exigia CAP nessas Faculdades.Sequer põe em xeque a conveniência de tê-los na formação de professores para o ensino médio. O que não aceitava era a sua característica de *órgão de aplicação*. De forma alternativa, propôs chamá-los de *centros de experimentação e demonstração*.

Na forma de estágio, a Prática de Ensino deveria ser feita em escolas da comunidade. "Só assim poderão os futuros mestres realimente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro de possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação" (ibid., p. 162. Grifo do autor). Como *in-service training*para a docência, o Parecerista reforça "a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das *escolas da comunidade*" (ibid., p. 163). Nessa condição, o aluno-mestre seria assistido por docentes designados para orientá-lo e, quando fosse o caso, levado para fazer observações em Colégio de Experimentação e Demonstração.

A LDB é límpida no Artigo 104 – e até amplia a area de atuação dos CAP dada pelo Decreto-Lei 9053/1946 – ao autorizar a instalação de escolas experimentais para todas as séries dos ensinos primário, ginasial e colegial. No entanto, não menciona a educação pré-escolar.

> Art. 104 – Será permitida a organização de cursos ou *escolas experimentais*, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de *estabelecimentos de ensino primário e médio* sob a jurisdição do Govêrno Federal (BRASIL, 1961).

Competia ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) autorizar ou alterar programas, cursos ou projetos mantidos pelas Universidades, inclusive, pela sua dependência, nos Ginásios ou Colégios de Aplicação que mantinham. Ou que *manteriam* a partir de certa data, caso *alguém* investisse nessa ideia. Eis, em minha opinião, um ponto firme de apoio à criação da Escola Primária. Era preciso criar para depois requerer a validade legal junto ao CFE, órgão que autorizava o funcionamento de *escolas experimentais*. Assim foi feito. O problema é que a Escola Primária e o Ginásio Universitário não eram de natureza experimental. Não no sentido atribuído aos Ginásios de Aplicação da época. Mas ninguém questionou. Nem o MEC. Também não encontrei documentação que denunciasse o senso de transgressão ou desobediência civil da Resolução CONSUN 01/1964, que instituiu a Escola Primária da Universidade do Pará.

O amparo legal mais sólido à criação da *Escolinha da UFPA*, a meu ver, está na conjugação do Artigo 104 da LDB com outro dispositivo legal mais antigo: a Lei 3191/1957, que criou a Universidade do Pará, gozando "de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei". Para implantá-la, o Governo abriu crédito de Cr$ 6.984.000,00. Do montante, Cr$ 4.929.600,00 estavam destinados para contratar e pagar o Pessoal Permanente; Cr$ 110.400,00, para Funções Gratificadas; Cr$ 1.944.000,00, para Pessoal Extranumerário. Para Material, Serviços e Encargos e Obras, Equipamentos e Aquisições de Imóveis, seriam disponibilizados à Reitoria valores nunca inferiores a Cr$ 60.000.000,00, depositados até 30 de março de cada ano, no prazo de dez anos. Desse recurso, 20% se destinavam aos serviços de manutenção do ensino e o restante, à construção de edifícios, instalações e aquisição de equipamentos novos (BRASIL, 1957).

No ano de criação da Escola Primária, a receita executada da Universidade do Pará foi de Cr$ 1.680.751.616,00, da qual Cr$ 950.942.954,00 pela Reitoria. No montante gasto diretamente pelo Reitor estava previsto o valor de Cr$ 10.000.000,00 para despesas de qualquer natureza com a manutenção do curso primário para filhos de funcionário e cursos para técnicos de nível médio, cerca de 0,60% da receita executada (UFPA, 1963).

A Resolução 01/1964, do Conselho de Curadores da Universidade do Pará, a título de Encargos Diversos dos Serviços Educativos e Culturais executados pela Reitoria, previa para o ano de instalação do Ginásio o montante de Cr$ 20.000.000,00 para despesas com os cursos primário, secundário e técnico de nível médio. Era odobro do ano anterior. Mesmo assim representava apenas 0,71% do total da receita prevista, que era de Cr$ 2.818.105.600,00 (UFPA, 1964a). Ainda em 1964, o Conselho abriu crédito especial de Cr$ 12.000.000,00 para instalação do Ginásio Universitário (UFPA, 1964c) e, no ano seguinte, aprovou abertura de crédito especial para despesas com aquisição de materiais didáticos para essa unidade de ensino da ordem de Cr$ 17.610.000,00 (UFPA, 1965).

Como demonstram essas cifras, havia folga orçamentária para criar e manter tanto o ensino primário quanto o secundário, acrescido de turmas de pré-escolar, com relativa folga. Dinheiro não era problema para sustentar o *sonho* do Professor Silveira Netto. Aquele que deu azo ao *senso social autêntico* do Reitor, como ele escrevera na Prestação de Contas de 1962 ao expor a sua programação para o ano letivo seguinte, dentre os quais a instalação da Escola Primária para os filhos dos servidores da Universidade do Pará.

A Escola foi fundada com 318 estudantes no Jardim de Infância, Alfabetização, 1ª série atrasada, 1ª série adiantada, 2ª série, 3ª série, 4ª série e 5ª série. A Figura 3 mostra o segundo palacete onde funcionou a Escola Primária (que não existe mais), situado na Av. Nazaré, em frente ao Colégio Marista do Pará. Do primeiro endereço, na Tv. Quintino Bocaíuva, no mesmo bairro,não existemfotosnem o prédio...

Figura 3 – Segundo prédio da Escola Primária da UFPA.

Fonte: Blog da FAUUFPA, 2015.

Já o Ginásio Universitário funcionou de 1964 a 1967 na Rua João Balbi, em Nazaré, num prédio que também não existe mais. Seu primeiro diretor foi o Professor Édson Raimundo Pinheiro de Souza Franco, ainda atuante e bem sucedido empresário da educação (Figura 4). O crescimento de matrículas – 48 no primeiro ano, 80 no segundo... – exigia instalações maiores. A Universidade adquiriu então um terreno na Av. Governador José Malcher, entre o prédio de nº 1291 (de propriedade da UFPA) e o seguinte, de nº 1327, de propriedade dos herdeiros de Joaquim Lopes Siqueira, onde havia um bangalô antigo, de dois andares (UFPA, 1974).

Figura 4 – Osmarina Fortuna, primeira diretora da Escola Primária,
e Edson de Souza Franco, primeiro diretor do Ginásio Universitário.

Fonte: Blog da FAUUFPA, 2015.

Em 12 de fevereiro de 1968, o Ginásio Universitário mudou de endereço, passando a ocupar as modernas instalações da Av. José Malcher, onde funcionou até 1987. Após a Lei 5692/1971, que extinguiu os ensinos primário, ginasial e colegial e criou os também históricos 1º e 2º Graus, o Ginásio Universitário passou a chamar-se Colégio Universitário.

Após a Reforma Universitária de 1968, o Centro de Educação (CE),atual Instituto de Ciências da Educação, previu em seu Regimento um *núcleo pedagógico de integração* para atender as necessidades como campo de treinamento e experimentação de novas técnicas aplicadas à educação. Dentre seus objetivos, deveriam ser realizadas ali atividades de pesquisa para aperfeiçoar a prática docente e contribuir para elevar a qualidade da educação básica do Estado do Pará. Começou assim novo ciclo de debates e construções, disputas e reivindicações, que resultaram na criação da – enfim – *escola de aplicação* da UFPA.

A fusão da Escola Primária com o Colégio Universitário foi aprovada pela Resolução CONSUN 272/1975, que efetivou o *núcleo de integração* previsto no Regimento do CE, com o caráter de *escola de aplicação*. O Núcleo Pedagógico Integrado era um dos cinco Órgãos de Integração do Centro. A Resolução estabeleceu que o NPI tinha dupla finalidade:dotar o Centro de Educação de um campo de treinamento e de experimentação pedagógica, propiciando ao alunado participar de um estágio realístico;oferecer escola aos filhos dos funcionários da UFPA.A *função social*foi situada em segundo plano. O destaque pertencia à *pedagógica*.

Informa o Relatório de 1975, que a implantação seria gradual, com o objetivo inicial "de ajustar os Cursos de 1º e 2º Graus às exigências da Reforma. Concretamente, assumirá uma função de campo de estágio e, com a sistematização do processo, deverá o NPI desenvolver pesquisas de novas técnicas de ensino no campo experimental" (UFPA, 1975, p. 12).

Em 1974, a UFPA mantinha 2.268 alunos matriculados na educação básica, dos quais 2.120 no ensino pré-escolar e 1º Grau. Em uma década o número de matrículas foi multiplicado por sete. Conforme o Relatório Anual, a base física da escola era insuficiente para atender o alunado. Uma *nova* escola requeria instalações novas, e outro endereço. O local escolhido foi uma área 70.000 m², na Av. Perimetral, na Terra Firme, a 3,5 km do Campus do Guamá.

Figura 5 – Construção do Prédio do Núcleo Pedagógico Integrado.

Fonte: Acervo da Biblioteca Central da UFPA.

Em 1975, o Jardim de Infância e o Curso de 1º Grau passaram a funcionar na Terra Firme. Houve uma queda no número de matrículas por conta da mudança de endereço. Dados de Prestações de Contas mostram que, em 1974, foram matriculados no 1º Grau 2.120 alunos, contra 1.860 em 1975. Suponho que os pais optaram por outra escola,no centro de Belém, em vez de mandarem seus filhos para as instalações construídas ao lado do Chém, o lixão da cidade naquela erma e distante avenida de um pobre bairro suburbano.O número total de matrículas, porém, se manteve crescente no NPI, graças ao aumento de vagas no 2º Grau, que permaneceu no bairro de Nazaré. Ali, as matrículas subiram de 148 para 555 alunos. Isso porque, atendendo a LDB de 1971, oferecia habilitações em Turismo, Laboratório Médico e Auxiliar de Mecânica.

Após o reconhecimento como *escola-laboratório*, foram executados no NPI projetos de pesquisas, extensão e ensino; escritas teses e dissertações; publicados livros, artigos, e revistas sobre gestão escolar, estágio, processos educacionais, formação docente continuada, qualidade do ensino-aprendizagem, relação escola-família, afetividade, dentre outros temas.

A transferência do 2º Grau para o atual endereço da Escola de Aplicação aconteceu em 1987. "A reunião das escolas em um só espaço foi possível pela construção do NPI 2º Grau ao lado do prédio que abrigava a escola de 1º Grau, dentro do Plano de Expansão Física do Campus Universitário, deslanchado em 1985" (UFPA, 1989). Os prédios foram construídos de forma isolada, em épocas diferentes, no intervalo de dez anos. Desde a origem, na prática, Escola e Colégio foram *duas escolas*. Mesmo com a fusão de ambas, os Cursos de 1º e 2º Grau não mantinham diálogo nem compartiam ações, jogos, comemorações e procedimentos.

Como acontecera doze anos antes, houve resistência das famílias e dos estudantes na hora de mudar o Curso de 2º Grau de Nazaré para a Terra Firme, onde o NPI tinha vizinhos incômodos. Por causa da população de *Coragyps atratus*, espécie deave que habitava a área, os prédios ali construídos eram chamados pelo *simpático* apelido de "Urubuzal", contou-me uma ex-aluna. O lixo já não era mais depositado no local, mas também não fora totalmente retirado. A área ainda era utilizada pelos moradores do entorno na década de 1990

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decidi redigir a minha versão dos primeiros anos da Escola de Aplicação da UFPA após constatar a existência de informações incompletas, equivocadas, incongruentes e até erradas nos documentos *da* e *sobre* a Escola, como também em trabalhos acadêmicos que a tiveram como lócus de pesquisa. Nesses, em geral, sua caracterização é problemática. Conta-se uma história aligeirada,

eivada de dissonâncias, mas tomada como verdadeira ante tanta reprodução, sem o cuidado de estudar e comparar leis e documentos. Encontrei, por exemplo, três números para o primeiro endereço da Escola, dois deles distantes 1,5 km entre si; vi o nome da primeira diretora escrito com o sobrenome de seu marido; vi atribuído a documentos legais distintos a criação da Escola Primária. Quando certos documentossão citados corretamente, nota-se que não foram escrutinados como deveriam. Se feito, notar-se-ia que, sem cotejá-los com outras fontes, sozinhos, não levariam à criação da Escola Primária nem do Ginásio Universitário.

Quanto mais aprendia sobre a história da Escola Primária, do Ginásio Universitário e do NPI, mais forte sentia a obrigação de contar uma versão baseada na legislação e documentação farta (embora em número menor do que pensei encontrar). Muito foi perdido nesses anos, mais está por ser encontrado. Há ainda material a ser classificado na Escola e no Arquivo Central da Universidade. Este trabalho, assim, é um exercício que corrige rumos e divulga uma história mais autêntica dos primeiros anos da Minha Escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 3.191/1957, de 2 de julho de 1957. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1957.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. s. l.: Perspectiva, s. d.

CARNEIRO, Eva Dayna Felix. *Os Espectadores*: história, sociabilidade e cinema em Belém do Pará na década de 1950. 2016. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

CEPAE. Trajetórias e Funções dos Colégios de Aplicação. Goiânia: UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, 2014. Disponível em: <www.cepae.ufg.br/p/895-trajetoria-e-funcoes>. Acesso em 23 mar 2017.

CHAGAS, Valnir. Matérias Pedagógicas para a Licenciatura. Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963, p. 161-165.

GARCIA-PÉREZ, Francisco Florentino. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía yCiencias Sociales.*

Barcelona: Universidad de Barcelona, 2000. Disponível em: <www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

HAMEL, Thérèse. Les Recherches en Éducation au Québec:entre histoire et sociologie. *Revista Paidéia*. Ribeirão Preto, FFCLRP-USP: Jan. Jul. 2000, p. 81-92.

LÉON, Antoine. *Introduction a l'histoire des faits éducatifs.*Paris: Presses Universitaires, 1980.

SÁ RIBEIRO, Márcio Benício. *Uma Visão do Ensino de Matemática na Escola de Aplicação da UFPA nas Décadas de 1970 e 1980 a partir das narrativas de seus professores.* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo, Cortez: 1991.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

UFPA. Preâmbulo. Relatório de Prestação de Contas: Exercício de 1964. V. 1. Belém, 1964b.

UFPA. Prestação de Contas – Exercício 1962. Livro. V. 1. Belém, 1962.

UFPA. Prestação de Contas – Exercício 1963. Livro. V. 1. Belém, 1963.

UFPA. Relatório Anual 1974. Belém. Arquivo Central da UFPA. Belém, 1974.

UFPA. Relatório Anual 1975. Belém. Arquivo Central da UFPA. Belém, 1975.

UFPA. Resolução nº 1, de 14 de fevereiro de 1964, da Reitoria – Conselho de Curadores. Estima a Receita e Fixa as Despesas da Universidade do Pará para o exercício de 1964. Publicado no Diário Oficial Federal. Belém, 1964a.

UFPA. Resolução nº 15, de 24 de março de 1964, da Reitoria – Conselho de Curadores. Abertura de Crédito Especial para Instalação do Ginásio Universitário do Pará. Belém, 1964c.

UFPA. Resolução nº 32, de 03 de dezembro de 1965, da Reitoria – Conselho de Curadores. Abertura de Crédito Especial para despesas com aquisição de materiais didáticos para o Ginásio Universitário. 1965.

UFPA. UFPA 85/89: expansão e conquistas. Impresso. Belém: UFPA, 1989.

UNIVERSIDADE do Pará inaugura Escola Primária. Produção Milton Mendonça. Belém: Juçara Filmes, 1963. Documentário. 2,15 min, p&b. Disponível em: < fauufpa.org/2010/07/21/cine-noticias-ufpa-inaugura-sua-escolinha>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elisângela Gonçalves Branco Gusi

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se refere a uma investigação inesgotável no contexto de formação continuada, com o intuito de fortalecimento no campo pessoal. A formação pessoal do professor vem ganhando espaço em pesquisas tem em vista que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e envolve capacidades e habilidades pessoais que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, possibilitando a libertação de paradigmas para uma modificação na prática.

A metodologia utilizada para a formação pessoal dos professores foi a psicomotricidade relacional, que prioriza a relação no brincar espontâneo e simbólico. A principal base dessa intervenção se refere a qualidade de investimento na relação consigo mesmo, com o outro, com os objetos e com o espaço. Todas as reflexões advindas desse contexto agregam-se ao investimento simbólico realizado durante as sessões. Esse espaço de liberdade possibilita a fala interior por meio do brincar, tornando o objeto principal de autoconhecimento e reflexão acerca dos desejos, atitudes e sensações envolvidas.

O campo de pesquisa se deu com professores do Ensino Básico de 10 escolas de Curitiba/Pr. A atenção dispensada neste artigo se remeteu a sequência da proposta de trabalho realizado com as vivências psicomotoras relacionais no atendimento aos professores do Ensino Básico. O objetivo foi refletir sobre a sequência proposta nos objetivos da prática psicomotora relacional ofertada como formação continuada. Para alcançar o objetivo realizou-se um levantamento das propostas de formação das escolas envolvidas na pesquisa. Sistematizou-se os objetivos das vivências e os objetivos alcançados.

Como metodologia de pesquisa onde o pesquisador é também formador e traz uma proposta de inovação pedagógica, utilizou-se a pesquisa-ação-intervenção proposta por Van der Maren (1996). A conclusão a que se chegou acolhe a percepção da necessidade de potencializar a formação continuada com a formação pessoal; esta formação traz infinda referência ao campo pessoal e motivacional inicial e que a continuidade é relevante frente ao professor que deseja transformar e expandir suas habilidades profissionais.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A INFLUÊNCIA PARA A FORMAÇÃO

A formação continuada calcada em uma superação paradigmática, de um ensino fragmentado, necessita levar em conta que nenhuma superação se dá anulando a anterior, ou seja, é fundamental compreender a educação e o momento histórico para essa busca de superação.

Façamos uma reflexão sobre as abordagens que influenciaram e influenciam o ensino/aprendizagem e principalmente a formação do professor.

Para a reflexão apropriemo-nos das abordagens do processo educativo: conservador e progressista.Vamos aprofundar nosso estudo com os apontamentos de Libâneo (1986), Behrens (2013) e Mizukami (1986).

Do paradigma conservador apontado por Behrens (2013) encontramos a abordagem tradicional, escolanovista e a tecnicista, as mesmas tendências nas palavras de Mizukami (1986) como tradicional, humanista e comportamentalista. Ambas abordam as ideias dos paradigmas conservadores. Para compreender cada uma, definimos seus principais aspectos.

Na abordagem tradicional o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um receptor. Nesta tendência as aulas são expositivas e o professor mantém um distanciamento do aluno. Os conteúdos que são passados aos alunos devem ser reproduzidos nos momentos avaliativos (prova), para ter eficiência o aluno deve apresentar um raciocínio exatamente igual ao do professor. Essa metodologia estimula a memorização e não dá espaço as reflexões. Para Behrens (2013, p. 41) "A escola é reprodutora dos modelos e apresenta-se como o único local em que se tem acesso ao saber."

A abordagem escolanovista, Behrens (2013) ou humanista que se apresentou no Brasil por volta da década de 30. Nesta época os estudos de Piaget, John Dewey, Montessori e Rogers faziam-se presentes. A influência trouxe um novo olhar as possibilidades de aprendizagem como um professor mediador e mais próximo do aluno. O professor cria possibilidades para que o aluno desenvolva sua própria autonomia, além de valorizar suas ideias e seus desejos. Outro aspecto relevante é a atenção a individualidade do aluno e responsabilidades que deve assumir perante o seu próprio aprendizado. Há vazão aos trabalhos grupais e respeito ao desenvolvimento psicológico de cada aluno. Mizukami (1986, p.37) aborda essa tendência da seguinte maneira:

> Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e a preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o

> desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

Compondo também o paradigma conservador a abordagem tecnicista ou comportamentalista, dispomos de um ensino voltado aos interesses da indústria. Positivista, racionalista, eficiente e eficaz, visa a produção do conhecimento. No Brasil essa abordagem teve destaque na década de 70, dada a interferência social da indústria. Ensinar para produzir e para atender as necessidades do mercado de trabalho, para acolher esta demanda o professor precisava desenvolver elementos que potencializasse a aprendizagem como: premiações, elogios e notas.Focada no racionalismo o professor desenvolvia sua sistematização com técnica pela técnica. O aluno era condicionado, mecanizado e sem criticidade, pois necessitava de estratégias, modelos, manuais para seguir e executar a reprodução do conteúdo com eficiência e eficácia. A metodologia discriminava o erro, sendo tratado com rigorosidade. O destaque pertencia as atividades repetitivas, treino e procedimentos. É aqui nesta abordagem que surge os planos de aula para serem cumpridos, indiferente das necessidades dos alunos. Confirma: Behrens (2013, p. 48). "O elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. O planejamento e o controle asseguram a produtividade do processo".

O paradigma conservador, dispunha de um olhar newtoniano cartesiano, cercado de fragmentações, o que pouco se via uma prática pedagógica reflexiva, nem flexível, pelo contrário. A formação do professor continuava focada na rigidez de reproduzir, decorar e transmitir o conhecimento.

A tentativa de superação desse paradigma trouxe os chamados inovadores, que segundo Behrens (2013) dispõe de uma nova visão de mundo. Essa nova visão predispõe de ênfase a globalidade, as ligações de rede, das ideias e sistemas interconectados.A busca pela superação paradigmática conservadora, desperta para o abandono da visão newtoniana cartesiana, de uma proposta fragmentada do conhecimento.Essa superação não tem por objetivo anular o conservador, mas elencar subsídios que aos poucos vão agregando a um envolvimento diferenciado e complexo.A superação paradigmática envolve tudo e todos como contribui Behrens, (2013, p. 54) para esclarecer:

> O paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto. Nesta perspectiva de aliança e de reencontro, o ensino muda seu eixo orientador.

A ação do professor e de toda escola, busca o desenvolvimento de sujeitos críticos, pesquisadores, que inovem a partir das reflexões resultantes de inquietações científicas. Essa tendência, assim tratada por Libâneo (1986), é também chamada de progressista e se subdivide em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Para esclarecer e ampliar a compreensão desse paradigma utilizaremos as nomenclaturas divulgadas por Behrens (2013) que são: sistêmica, progressista e ensino com pesquisa.

Na abordagem sistêmica que também é chamada de holística, se faz presente a luta constante de eliminar a fragmentação, neste sentido o professor se esforça para possibilitar caminhos alternativos para o aluno produzir o conhecimento. Entretanto atrela valores sociais com a busca pela justiça, honestidade, igualdade, paz, solidariedade, etc. Para melhor compreender, citamos as palavras de Behrens (2013, p. 62):

> Com a visão sistêmica, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade. O docente terá de repensar "para que" e "por que" está formando os estudantes. (grifo do autor)

A abordagem progressista acrescenta conteúdos como: responsabilidade, compartilhamento de ideias, informações, decisões e cooperações. Behrens, (2013, p. 70) aponta a concepção divulgada nesta abordagem: "o homem influi no meio e é por ele influenciado". O maior desafio do professor e do aluno é o trabalho grupal, levando a participar com inteireza, entrega, coletividade, cooperação, igualdade, compaixão, entre outros elementos que agregam as pessoas pela paz de envolvimento. O grande foco está na realidade do aluno, sempre o levando às reflexões políticas e sociais. Conduzem essa formação as ideias de Paulo Freire, ilustre educador brasileiro.

Já a abordagem ensino com pesquisa, tem seu fio condutor nas ideias de Pedro Demo e a proposta de aprender a aprender. Neste entrelaçar de conhecimento encontramos o professor desta abordagem como orientador e parceiro na formação do educando e na produção do conhecimento.

Para que o professor disponha de base estrutural para trabalhar com as abordagens inovadores, é fundamental que a formação siga pelos mesmos caminhos. A partir das abordagens apresentadas é possível desvendar os elementos fundamentais para a formação continuada de professores. A busca do desenvolvimento de alunos mais críticos, criativos, inovadores, reflexivos, faz-se imediatamente, necessário repensar a formação inicial e continuada do professor.

Uma formação que também potencialize elementos do auto conhecimento, das reflexões sobre as ações pedagógicas, humanas e afetivas, despertando a criatividade, sensibilidade e humildade.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Seguindo a lógica desse texto, precisamos justificar esta escolha como elemento metodológico de formação continuada. Rapidamente apresentamos a palavra "motivação". Não precisamos ir muito além para articular a capacidade de aprender com a motivação. Só é possível modificar algo se desejar e o intuito dessa palavra, é justamente a motivação para mudar. A formação continuada, não terá sentido se o docente não desejar mudar, ou seja, é necessário motivar-se.

A prática psicomotora relacional como método de trabalho, discutida por André Lapierre na década de 70, enfatiza uma motivação, pois agrega as possibilidades corporais, as relações, o brincar, o movimento e as reflexões sobre a espontaneidade (LAPIERRE, 2002).

São compartilhadas com as reflexões de João dos Santos (2007, p. 51) sobre a importância da relação, escuta, onde "os professores ditam às crianças, as crianças ditam aos professores; as crianças lêem para os professores, os professores lêem para as crianças". O professor, para integrar uma relação autentica com seus alunos precisa se desprender do sistema cartesiano, ampliar a visão sistêmica e desejar aceitar o outro em sua inteireza.

A Psicomotricidade Relacional, é uma ferramenta que possibilita experiências no brincar espontâneo e simbólico, um tempo e um espaço de fortalecimento pessoal e cognitivo, agregado as relações profissionais, sociais e familiares. A partir de uma atividade prática ocorre a possibilidade dos indivíduos participantes ampliarem a comunicação, o conhecimento sobre si, potencializar a criatividade, melhorar a auto-estima entre outros aspectos fundamentais para a saúde emocional e social.

As práticas acontecem a partir de uma rotina de chegada, onde todos sentam em um círculo (roda inicial), passam a brincar com os materiais disponíveis, dentro da proposta do condutor. Após um tempo de brincar, todos são conduzidos ao relaxamento e em seguida à roda final. As reflexões acontecem após o momento vivencial e em grupo (GUSI, 2016).

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA SEQUENCIAL DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA A FORMAÇÃO PESSOAL DE PROFESSORES

A formação continuada com objetivo de desenvolver a formação pessoal, apresentada nesta pesquisa, traça suas metas a partir das sessões psicomotoras relacionais. A sequência de propostas em cada encontro, reflete as necessidades do grupo participante.

A participação continua é relevante para observar o desenvolvimento de cada etapa, esta que se apresenta de maneira subjetiva a cada participante.

Durante a pesquisa percebeu-se que iniciar com propostas de materiais mais conhecidos pelos professores, tornam as sessões mais leves e prazerosas. As sessões que desprendem de maior criatividade e autonomia por parte dos participantes, devem ser agregadas aos poucos, pois as mesmas podem dispor de maior dificuldade e consequentemente desmotivar os participantes. Essa desmotivação, pode aparecer por alguns participantes que ainda estão presos as necessidades de comandos.

Na sessão de bolas, material conhecido pelos participantes e que o psicomotricista traz algumas consignas como: Quem consegue segurar o maior número de bolas? Qual dupla consegue acumular mais bolas? Entre outras. Os participantes relatam diversão, prazer e facilidade no envolvimento.

"Foi uma experiência muito boa e prazerosa, consegui me soltar e me divertir. O objeto utilizado foi muito bom". (A.S.)

"A bola é um objeto que eu sempre gostei, não sei porque, eu sinto que é algo que me preenche". (MPGC)

"Para mim essa sessão foi maravilhosa, me senti mais solta consegui me envolver. Gostei bastante da atividade com as bolas, me senti bem". (CGB)

"Foi uma experiência maravilhosa, me senti super à vontade, me senti em paz, como se não quisesse liberar nada, a não ser paz, diferente das outras vezes. Foi muito relaxante e significativo para mim!" (JMS)

"A atividade das bolas foi muito prazerosa, tive a impressão de voltar a ser criança e passei a ver como eles se sentem em certas situações." (KVSR)

Entretanto, em uma sessão com vendas, onde a proposta foi brincar com o corpo e explorar o espaço, alguns participantes apresentaram resistência ao toque.

"...não gostei de ter algo tapando meus olhos, do ser tocada e de tocar sem ver... na segunda parte me senti um pouco perdida, entrei na banda, o que me animou, mas quando terminou, fiquei sem saber o que fazer...". (TPSS)

"... percebi que me senti à vontade quando pessoas que eu tenho mais afinidade se aproximavam". (F.)

A pesquisa contou com o acompanhamento de propostas sequenciais de 10 escolas do município de Curitiba/Pr, a maioria iniciou a formação com a sessão de bolas, material conhecido por todos os participantes e, consignas de direcionamento.

ESCOLA/SEQUÊNCIA	MATERIAL USADO	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO
01	Bolas	Desenvolver possibilidades do brincar com o corpo, disputas, aproximação corporal, reconhecimento de poder e parcerias.	Participantes muito motivados, sem apresentar dificuldades.
02	Cordas	Interagir com as escolhas, criatividade, liderança e união do grupo.	Alguns relatam falta de criatividade.
03	Bolas, cordas, aros, tecidos e bambolês.	Vivenciar a criança, seu brincar no simbólico e espontâneo.	A maioria reflete sobre a infância e alguns sobre suas dificuldades.
04	Bolas, cordas, aros, tecidos e bambolês.	Refletir sobre a inclusão, as debilidades físicas, sensoriais e relacionais.	Alguns participantes apresentaram dificuldades de compreender o outro.
05	Bolas, cordas, aros, tecidos e bambolês.	Construir um espaço em parceria, refletir sobre a construção e a relação de pertencimento.	Alguns participantes se fecharam em seus espaços.
06	Jornal	Ampliar as possibilidades de disponibilidade corporal, vivenciar o caos, estrutura, desestrutura e flexibilidade.	
07	Tecidos, vendas, acessórios e cordas	Ampliar a capacidade de trabalhar com a disponibilidade corporal, poder, reconhecimento do outro sobre suas necessidades, confiança no grupo, expressão corporal e assumir o desejo.	Alguns participantes apresentaram resistência ao desconhecido e ao controle.
08	Bola, corda, aro, tecido, bastão, tijolos lúdicos e paraquedas.	Despertar o olhar para as relações estabelecidas entre a criança e o adulto. Família.	Prazer no brincar como crianças e medo da exclusão.

09	Bola, corda, aro, tecido, bastão.	Resgatar o brincar desculpabilizado e abrir espaço para o simbólico do Natal.	Memórias da infância.
10	Bolas	Dinamismo, o movimento, a agressividade e o pertencimento	Haviam muitos participantes iniciantes, por esse motivo foi retomada a sessão de bolas.

Quadro 1- Exemplo de sequência de propostas para as sessões de Psicomotricidade Relacional.

O exemplo de sequência apresentado no quadro 1, reflete as demandas apresentadas pelo grupo de participantes. É relevante destacarque durante a formação, vários participantes iniciantes adentraram no processo. Este aspecto é comum e pode interferir na sequência dada as sessões, como apresenta esse depoimento:

"Muita dificuldade de expressão, pois chegar no lugar só conhecendo uma pessoa não senti vontade de participar em alguns momentos, porém senti uma acolhida e passei aproveitar e soltar um pouco o corpo e a mente". (GMW)

Entretanto o próximo depoimento revela a tomada de consciência e desejo de superação:

"Libertação é a palavra que me vem à mente. Nova escola, cheia de medos consegui entender meu espaço, meu lugar e como agir. Tenho dificuldades no toque e expressar sentimentos ainda não consegui me libertar totalmente, mas principalmente os momentos de dança me permitiram viver algo que sinto falta. Foi muito bom". (EMDM)

É possível fazer um paralelo com a escola tradicional quando ocorre o brincar dos participantes num momento espontâneo e outro dirigido. Nas sessões que existem mais consignas os participantes relatam maior prazer e aceitação. Entretanto nas sessões que demandam maior percepção do corpo, seja no contato ou aproximação criativa, demonstram maior dificuldade de criar e colocar-se em exposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a relevância da clareza que se deve ter sobre a abordagem pedagógica que objetiva a formação de professores.

A formação continua permite, dentro das possibilidades de cada participante, o aprofundamento e superação de suas demandas pessoais relevante ao desenvolvimento das habilidades profissionais/pessoais necessárias.

Destarte a seleção da sequência se dá pela demanda do grupo a ser trabalhado e não pela individualidade, embora caraterísticas pessoais muito destacadas podem influenciar no grupo e sejam revistas no momento de decisão de trabalho.

Sobre a continuidade o depoimento a seguir ilustra esse momento:

"Essa é minha 8ª psico. Lembro da primeira com muita clareza, onde eu mal tinha vontade de me mexer e interagir; tive resistência por bastante tempo e agora me sinto muito à vontade. Tive resistência no trabalho e percebi a influência da psico na construção do vínculo com o grupo". (MBF)

Durante esta pesquisa, as sessões mais motivadoras foram as que compunham os materiais de bolas e cordas, com propostas semi dirigidas. É relevante destacar que nas vivências psicomotoras relacionais o brincar espontâneo é imprescindível, mas em alguns momentos pode haver consignas. A diferença tratada na pesquisa é no posicionamento das consignas, que podem vir no início da vivência, permitindo que as pessoas desenvolvam a sua forma espontânea, ou iniciar de maneira espontânea e em determinado momento colocar as consignas.

Considera que os participantes iniciantes tendem a esperar as consignas e que, nos momentos de brincar espontâneo se sentem perdidos. Em conexão com uma abordagem tradicional, encontramos essa mesma referência, ou seja, a espera do aluno que o professor deposite o saber.

Refletir sobre a dificuldade de criar, experimentar, ousar corporalmente, propor novas ações é papel do profissional da educação na formação pessoal. Para uma superação paradigmática é fundamental o desejo de mudar, a persistência e o autoconhecimento. A prática psicomotora relacional pode proporcionar esse espaço, desde que haja clareza e responsabilidade em seu processo de intervenção.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda A. Paradigmas conservadores: a reprodução do conhecimento. In: *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: 6ª ed. Vozes, 2013.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco. Psicomotricidade relacional: um método para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Orientadora: DilmeireSant'anna Ramos Vosgerau. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

LAPIERRE, A. *Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, J. dos. *A Casa da Praia: O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

VAN DER MAREN, J. M. *Méthodes de recherche pour l´éducation.*Montréal Bruxelas: PUM e Boeck, 1996.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ESCOLA NORMAL RURAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ENTRE O MOVIMENTO RENOVADOR E O RURALISMO PEDAGÓGICO (1930-1940)

Adriana Batista da Silva[53]

Virgínia Pereira da Silva de Ávila[54]

INTRODUÇÃO

> A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes [...]. (NÓVOA, 1991, p.123).

Os anos de 1930 e 1940 foram marcados por grandes transformações em toda a sociedade brasileira, com inevitáveis repercussões na área educacional e na educação rural, de maneira especial. Sem dúvida, foi a partir da Revolução de 1930 que a educação rural ganhou centralidade de fato. O governo passou a tratá-la como direito social na Constituição de 1934 – em que pese sua curta vigência, sendo logo substituída em 1937 (ÁVILA, 2013).

Com uma população eminentemente rural e elevadas taxas de analfabetismo[55], nesse momento, como assinalado por Souza e Moraes (2015), a escolarização foi vistacomo alavanca para o progresso e como um instrumento eficaz para fixar o homem no campo. Não havia até então, quer em âmbito nacional como estadual, uma política destinada ao magistério primário, especialmente o rural[56].

---

[53]Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina (2015). Aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) na mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no Sertão do São Francisco (GEPHESF).Professora da Rede Municipal de Petrolina, Pernambuco. E-mail: adrianab.s.b@hotmail.com.

[54] Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina. E-mail: virginia.avila@upe.br

[55]O país adentrava a década de 1930 com uma população predominante rural e elevadas taxas de analfabetismo. Dos 41.165.289 habitantes, 68,76% viviam na zona rural e desses, 72,35% não sabiam ler e escrever. Com relação à população urbana sabiam, ler e escrever 32,23% e não sabiam ler e escrever 67,77%. Na zona rural os índices de analfabetismos eram ainda maiores, cerca de 14,65% sabiam ler e escrever e 85,89%, não sabiam. No estado de Pernambuco a realidade não era diferente, de 2.688.240 habitantes 70,69% permaneciam na zona rural, sendo que, 85,89% não sabiam ler e escrever (BRASIL, 1953, p.32-42).

BRASIL, 1953, p.32-42.

[56]Estudos realizados por Villela (2003) e Gouveia (2001) demonstram que, desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente não havia uma política de investimentos e de diretrizes sistemáticas para a educação pública. As iniciativas eram marcadas

Em Pernambuco, coube ao professor Aníbal Bruno de Oliveira Firmo[57] - nomeado em 1931 pelo Interventor Federal Carlos de Lima Cavalcanti, como Diretor Técnico de Educação - a tarefa de conduzir a Reforma Educacional iniciada por Carneiro Leão, em 1928[58], inspirada no ideário da Escola Nova (Araújo, 2009). No bojo dessa Reforma pretendia-se formar professores e professoras para uma sociedade de base moderna, urbana e industrial (Sellaro, 1997, 2002).

Atento à realidade do magistério primário da zona rural pernambucana, em 1932, o professor Aníbal Bruno deu início à elaboração do plano de Reforma da Escola Normal e de criação da Escola Normal Rural destinada à formação de professores rurais. Esse plano da reforma resultou, inclusive, na criação do Instituto de Educação do Estado (IEE) autoproclamado como uma organização educacional cuja finalidade era formar técnicos para o magistério, em suas diferentes modalidades. Pertenciam a esse instituto todos os órgãos de formação e aperfeiçoamento do magistério primário. Sua criação foi determinada pelo Decreto n.º 182, de 25 de março de 1933. (Sellaro, 2002).

O Instituto de Educação mantinha uma divisão interna: os órgãos escolares e os de divulgação de cultura e de técnicas especializadas. Pertenciam aos órgãos escolares: as Escolas de Aperfeiçoamento, a Escola Normal, a Escola Normal Rural (ENR), a Escola Experimental, a Escola de Educação Physica[59], a Escola Modelo Rural, a Escola para Anormaes. E os órgãos de divulgação compreendiam: o Seminário Pedagógico, a Biblioteca Central dos Professores, o Museu Pedagógico Central, o Serviço Social de Educação e Boletim de Educação (PERNAMBUCO, 1933, p.9).

---

pela descontinuidade, acarretando na inexistência de um sistema público de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes nas esparsas salas de aulas. Ver também Tanuri, 2000 e Vicentini e Lugli, 2009.

[57] Aníbal Bruno nasceu em 1890, em Palmares, Pernambuco, e faleceu em 1976, no Rio de Janeiro. Foi jurista, professor de carreira, médico, pedagogo e filólogo. Como Diretor Técnico de Educação, permaneceu no cargo de 1931 a 1937 (SELLARO, MELO, SILVA e MORAES, 2010, p.2).

[58]A Reforma de Carneiro Leão previa, entre outros, a expansão da escolaridade; a elevação da idade para ingresso na Escola Normal; a renovação dos métodos de ensino com base no ensino ativo; o desdobramento do curso Normal em dois: geral e profissional. O pano de fundo da Reforma era formar professores para uma sociedade que se pretendia moderna, urbana e industrial -, embora o país permanecesse ainda predominantemente rural. (ARAÚJO, 2009)

[59] Neste texto será mantida a grafia de época.

Com sede no interior do estado, as ENRs compreendiam dois cursos, o Fundamental e o Normal, cada um com duração de dois anos. O Curso Fundamental era composto das disciplinas de Português, Francês, Matemática, Geografia, História da Civilização, Física e Química, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Educação Física. No Curso Normal Rural (CNR), os futuros professores aprenderiam Português, Ciências Naturais, Psicologia Educacional, Pedagogia e Didática, Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural, Agricultura, Zootecnia, Economia Rural, Indústrias Rurais, Desenho, Música e Educação Física (PERNAMBUCO, 1933).

Para o funcionamento dessas escolas havia algumas exigências, primeiro deveriam funcionar em um prédio com terreno que favorecesse as instalações para os exercícios de campo. Além disso, a prioridade é para que fossem construídas junto a uma Escola de Aplicação e organizadas aos moldes do Grupo Escolar Rural Modelo (SILVA, 2016). Somente seriam admitidos os candidatos aprovados em exame de admissão, com idade mínima de 14 anos; vacinados ou revacinados nos três últimos anos; que não sofressem de moléstia infectocontagiosa, e moralidade atestada por pessoa idônea (PERNAMBUCO,1933, p.16).

Os professores formados nas ENRs teriam prioridade para a regência nos grupos escolares rurais[60] e nas escolas isoladas vocacionais rurais[61], sendo proibido exercer sua funçãonas escolas urbanas. Nas escolas particulares, a oferta de cursos de formação de professores deveria obedecer às normas estabelecidas pela Lei Orgânica do Instituto de Educação e à fiscalização realizada pelas autoridades designadas pelo governo (PERNAMBUCO, 1933, p.17).

Em artigo sobre a Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul, Werle (2012, p. 34) salienta que "A ENR em funcionamento em vários estados brasileiros nas décadas de 1930, 40 e 50 do século XX tinha como propósito declarado formar professores para a docência em escolas do interior, escolas em geral isoladas, de uma sala de aula e um professor". No estado de Pernambuco, além de formar professores e professoras para as escolas primárias rurais, a criação das ENRs teve impacto direto no estímulo à permanência dos (as) normalistas nos seus locais de origem.

---

[60] Os grupos escolares rurais possuíam de quatro ou mais turmas divididas por idade e série, cujo projeto pedagógico se respaldava essencialmente em temas rurais (ÀVILA, 2013).

[61] Era denominada de Escola Isolada (E. I.), quando possuísse uma só turma e entregue a um só docente (ÀVILA, 2013b). No caso de Pernambuco, as escolas isoladas vocacionais rurais foram denominadas posteriormente como escolas típicas rurais.

Entre a década de 30 e 40 foram criadas 18 Escolas Normais Rurais, desde a região metropolitana até o interior do estado (SILVA, 2016). Contudo, nem sempre havia uma correspondência direta entre o prescrito e o vivido. No estado do Piauí, por exemplo, na década de 1940, foram criadas escolas normais rurais, no entanto, alguns cursos de formação de professores não chegaram a ser implantados (Lopes, 2013).

Quadro1 - Escolas Normais Rurais - Cidade/ Município - PE (1933-1940)[62].

	E.N.R. Nossa Senhora Auxiliadora - Petrolina (1936)
	E.N.R. Colégio da Sagrada Família - Goiana (1936)
	E.N.R. Salgueiro - Salgueiro (1936)
	E.N.R. de Palmares - Palmares (1936)
	E.N.R. Omília Câmara - Sanharó (1936)
	E.N.R. Colégio de Vila Bela - Vila Bela (1936)
	E.N.R. de Floresta - Floresta (1936)
	E.N.R. Nossa Senhora de Lourdes - Gravatá (1937)
	E.N.R. Garanhuns - Garanhuns (1937)
	E. N.R. Colégio Santa Christina - Nazaré (1937)
	E.N.R. Nossa Senhora Do Bom Conselho - Bom Conselho (1938)
	E.N.R. Colégio Regina Coeli - Limoeiro (1938)
	E.N.R. Colégio Dom Bosco - Lagoa de Baixo (1938)

[62] As datas das escolas se referem ao ano em que passaram a exercer a função de Escola Normal Rural, que ocorria após um ano de inspeção, conforme as normas impostas pela Diretoria Técnica de Educação (RELATÓRIOS, 1930- 1940).

	E.N.R. Imácula Conceição - Sertânia (1938)
	E.N.R. Nossa Senhora da Graça - Vitória (1938)
	E.N.R. Afogados da Ingazeira - Afogados da Ingazeira (1940)
	E.N.R. Colégio Santa Maria - Timbaúba (1940)
	E.N.R. Stela Maris - Triunfo (1940)

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco e Relatórios da Secretaria de Educação, 1930- 1940.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, a educação assume novos contornos. E, com ele, o nítido recrudescimento do movimento de renovação educacional que inspirou a Lei Orgânica do Estado Pernambucano de 1933. No exame de Hilsdorf (2007), o Estado brasileiro vai desenvolver até 1945 uma política educacional de molde autoritário e uniforme, configurando-se, como observa Ávila (2008), o passo inicial na organização de um modelo de escolarização que objetivava a formação do homem cívico e devotado à nação. De acordo com Almeida (2001), o Seminário Pedagógico passou a exercer a função de controle e fiscalização do ensino no estado.

Aliado ao projeto desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas durante o Estado Novo, o novo Interventor Federal do Estado de Pernambuco, Agamenon Sérgio de Godoy Magalhães, modifica a concepção político-pedagógica da ENR. Em 1940, manda publicar o Decreto n. 507 de 27 de julho, que cria o Curso Normal Rural (CNR) com o propósito de formar educadores especializados para o magistério primário rural, alinhado com a política educacional do Estado

Novo, que se baseava nos princípios do Ruralismo Pedagógico[63]. O estado passa a adotar desde então um modelo educativo voltado para as especificidades da vida rural.

O governo de Agamenon Magalhães foi considerado um modelo de Interventoria, pois seguia em sintonia com os princípios do estado novo, usando a imprensa, igreja e a educação para reproduzir os ideais de doutrinação do governo autoritário, como discorre Almeida (2001).

No Curso Normal Rural seriam oferecidos dois cursos: o Curso Secundário e o Curso Pedagógico Rural (CPR), com duração de três anos cada, sendo permitida a criação de cursos especiais para melhorar a prática docente. Algumas cadeiras poderiam ser ofertadas durante todo o ano e outras por apenas um período (Pernambuco, 1940). A organização do CNR passava necessariamente pelo aval do Departamento de Educação e os programas aprovados pela Secretaria do Interior.

O ano letivo no Curso Pedagógico Rural era composto de dois períodos, o primeiro de 1º de fevereiro a 15 de junho, e o segundo de 1º de julho a 30 de novembro. Para ingressar no curso os candidatos deveriam ter idade mínima de 12 anos e prestar o exame de admissão. (PERNAMBUCO, 1940).

O decreto de 1940 previa ainda o funcionamento de uma Escola de Aplicação Anexa ao Curso Pedagógico Rural, destinada à metodologia aplicada dos "alunos-mestres" do 3º ano, sob a orientação técnica do professor de metodologia. E para a devida eficiência da Escola de Aplicação, o decreto estabelecia a manutençãode dois tipos de escolas: as escolas isoladas e os grupos escolares, que obedeceriam respectivamente aos programas de ensino elaborados especialmente para o ensino primário rural. Cada classe na Escola de Aplicação não poderia exceder 30 alunos e nela deveria funcionar um clube agrícola obedecendo aos critérios da Federação dos Clubes Agrícolas Escolares de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 1940).

Quanto ao reconhecimento das Escolas Normais Rurais, foram mantidos alguns aspectos da Lei Orgânica de 1933 acrescidos de outras exigências. O reconhecimento oficial dessas escolas estava condicionado à inspeção preliminar, que ocorreria após um ano de funcionamento, desde que fossem atendidos os seguintes requisitos:

a) --- Patrimônio de 30:000$000 (trinta contos de réis);

[63] Sobre o ruralismo Pedagógico, ver Mendonça (2007), Monarcha (2007), Prado (2010), Paiva (1987), Demartini (1979).

b) --- Edifício confortável, com instalação que corresponda ao objetivo do estabelecimento;

c) --- Possuir no mínimo 3 hectares de área cultivável, instalações para criação, apiários, coelhos, coelheiras, sirgaria, instalações para pequenas industrias rurais, instalações didáticas como sejam: laboratórios, museus, bibliotecas;

d) --- Possuir corpo decente idôneo;

e) --- Não admitir a coeducação, mesmo em outros cursos.

Art. 106.º --- Será caçado ou suspenso o reconhecimento, toda vez que o estabelecimento infringir os dispositivos deste decreto de acordo com a representação feita pelo Diretor do Departamento de Educação. (PERNAMBUCO, 1940, p.17).

Os professores, por sua vez, receberiam as orientações pedagógicas determinadas pelo governo do estado, por intermédio da Secretaria do Interior, entre as quais: deveriam cumprir o programa da cadeiraquelecionavam, enviar a programação das datas de provas parciais com cinco dias de antecedência ao diretor da escola; realizar tanto quanto possível de um ensino eficiente e prático, registrar no "diário de classe" com resumo de cada aula, da frequência, das faltas e das notas obtidas pelos alunos. Cultivar a inteligência e o caráter dos alunos, estimulando-lhes as boas iniciativas e o espírito de ordem.

Entre as mudanças observadas nos referidos decretos, destaca-sea duração do curso das ENRs de dois para três anos e a inserção de disciplinas voltadas às práticas agrícolas, como "Horti-jardinagem, Poli-silvicultura, Sericultura, Avicultura, Sociologia Rural e Cooperativas Rurais". Conforme apontou Demartini (1979), não somente nos anos 1930, mas também nos anos 1940, o "ruralismo pedagógico" atingiu grande projeção, exercendo uma influência intensa sobre educadores e administradores. Assim, muitas medidas, como a expansão da rede escolar na zona rural deveu-se à pressão que exerceram os seus representantes.

Estudos mais aprofundados acerca do papel desempenhado pelas ENRs na formação de professores e professoras rurais,bem como dados relativos à mantenedora, formas de contratação, tempo de atuação e número de professores e professoras primárias formadas permitem compreender os limites e desafios colocados pela política de expansão dessa modalidade de escola nos diferentes municípios do estado de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou que em Pernambuco, assim como em outros estados brasileiros, ocorreu mudanças significativas à formação de professores e professoras rurais. Compreende-se que as reformas ocorridas no início do século XX, estava em sintonia com o ideário da Escola Nova, qual

seja a defesa da escola única/comum tanto na zona rural como na cidade. E de outro lado, o Ruralismo Pedagógico que buscava propagar uma educação que integrasse o homem nas suas condições locais, fixando-o no campo.

É relevante ressaltar que, o objetivo central das reformas de 1933 e 1940 era organizar o currículo, de modo a preparar os professores para o desenvolvimento das atividades voltadas ao ensino rural, possibilitando aos mesmos, exercer suas práticas próximo da sua cidade. As ENRs, desempenharam um importante papel na propagação da educação rural no interior do Estado de Pernambuco. Por meio delas buscava suprir a carência dos educadores nas escolas primárias rurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças Ataíde de. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas /FFLCH /USP, 2001.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.19, p. 119-136, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/81> . Acesso em 25 de abr. de 2017.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)* - uma abordagem comparada. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013a. 214 p. Disponível em:<http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalhe.asp?ctl_id=392>. Acesso em: 01 abr. 2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Observações sociológicas sobre um tema controverso*: população rural e educação em São Paulo. 1979. 479 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira*: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. O debate em torno da educação escolar primária no Piauí: constituição, expansão e composição da rede escolar (1946 – 1961). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7; 2013, Cuaibá, *Anais*...Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20DEBATE%20EM%20TORNO%20DA%20EDUCACAO%20ESCOLAR%20PRIMARIA%20NO%20PIAUI%20CONSTITUICAO%20EXPANSAO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

MELO, Luzinete de Arruda; SILVA, Márcio José da; MORAES, Maria Thereza Didier de. *Atuação do Professor Aníbal Bruno enquanto Diretor Técnico de Educação em Pernambuco (1931-1935).* 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco). Disponível em:https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/atuao%20do%20professor%20anbal%20bruno%20enquanto%20diretor%20tcnico%20d.pdf . Acesso em: 2 de agosto de 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil**. *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73064/76630>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MENDONÇA, Sonia R. de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional*: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 19-51.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Loyola. 1987.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <http://<bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SELLARO, L. R. A. A formação profissional e o exercício do magistério em Pernambuco sob a gestão de Aníbal Bruno (1930/1937). In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2, 2002, Natal. *Anais*...Natal. História e Memória da Educação Brasileira, 2002.

Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0365.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2016.

SELLARO, l. R. A. Educação e modernidade em Pernambuco (1920-1937). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, 4, 1997,

Campinas - SP. *Anais* do IV seminário nacional de estudos e pesquisas história sociedade e educação, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. O "ensino típico rural"**:** contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil. In: *Revista eletrônica Documento/Monumento*[recurso eletrônico]. Vol. 15, n.1 set. 2015. Cuiaba: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação regional, 2019- Semestral. Disponível em: <http://200.129.241.80/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015.

SILVA. Adriana Batista da.*Formação de Professores Primários Rurais*: uma análise dos programas de ensino (Pernambuco, 1933- 1940). 2016. 28 fl. Trabalho de Conclusão Curso (Artigo). Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, Flavia Obino. Escola Normal Rural. Espaço de formação de dirigentes. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(01): 33-39, 2012.

FONTES

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil**: 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953. Ano 13. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1953.pdf. Acesso em: 16 abr. 2017.

PERNAMBUCO. *Decreto n. 182, de 25 de março de 1933*. Dispõe sobre a organização do Normal Rural do estado. Recife: Imprensa Oficial, 1933.

_____. *Decreto n.º 189, de 11 de maio de 1933*. Regulamento da Escola Normal. In: Boletim da Diretoria Técnica de Educação. Recife, a 3, n.2, 1933.

_____. *Decreto n. 507, de 27 de junho de 1940*. Dispõe sobre a reforma da educação normal do estado. Recife: Imprensa Oficial, 1940.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia Estatística*. Departamento Estadual de Estatística. Anuário Estatístico. Ano X, 1937- 1938. Recife:1940. p. 254 -303.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU "NOTÓRIO SABER": O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?

Fátima Maria Leitão Araújo[64]

Sônia Maria Soares de Oliveira[65]

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira[66]

INTRODUÇÃO

A reforma da educação que está em curso no Brasil tem causado polêmica desde que foi proposta, entre outras questões, a do "notório saber" provocou uma série de discussões entre os profissionais da educação. De acordo com a medida provisória que posteriormente resultou na Lei 13.415 que trata da reforma educacional uma mudança chamou a atenção: um dos artigos incluídos na LDB autoriza profissionais de outras áreas e especialistas "com notório saber" a darem aulas nas escolas do país. Segundo o governo, a medida ajudaria a preencher lacunas na educação básica. O texto enviado ao Congresso determinava que essa atuação deveria ser "reconhecida pelos respectivos sistemas de ensino" e restrita à formação técnica e profissional. Hoje, o ensino técnico é iniciado após a conclusão do ensino médio, mas a reforma permite que as formações aconteçam simultaneamente. Após as repercussões iniciais ficou esclarecido que a medida não interfere nas disciplinas convencionais e não vai prejudicar professores que se especializaram em áreas como português, matemática, geografia e história. Essa situação nos leva, porém a refletir sobre a docência enquanto ofício, profissão e que durante séculos vem sendo tratada como um ofício sem saberes específicos não desfrutando, portanto de um status como as demais profissões, isto é, ainda apresenta dificuldades em ser vista como um ofício que necessita de um repertório próprio, de um campo delimitado para poder ser exercido.

Neste sentido as discussões atuais no campo da pesquisa educacional apontam para o fato de que a docência se constitui em profissão de extrema complexidade, e os professores, seus saberes, práticas e formação tem sido alvo de estudos que demostram como este ofício foi negligenciado ao longo dos séculos e a necessidade de se rever os paradigmas que o consideram a ele e os profissionais que o exercem como mera prática de transmissão de conhecimentos.

[64] Doutora em Educação pela UFC. Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE. fatima.leitao@uece.br

[65] Mestre em Educação pela UECE. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. soniasoares_bb@hotmail.com

[66] Mestre em Educação pela UECE. Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. ivanilobezerra@yahoo.com.br

Assim toda essa problemática se configura como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim alcançar o status de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra.

Saberes docentes

A atual sociedade do conhecimento traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto, é que vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Para Veiga e D' Ávila *et al* (2008), os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque e de acordo com Veiga (2008, p. 20) "(...) há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência". Assim, o modelo da racionalidade técnica, segundo as mesmas autoras que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas preestabelecidas vem sendo questionado, pois para os estudiosos da área, a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

A formação de professores de maneira geral é um campo que tem sido objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a docência compõe-se de diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que ao contrário do que se afirmava até bem pouco tempo, a atuação dos professores não se restringe ao domínio de um conjunto de técnicas, mas sim "(...) implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações." (MONTEIRO, 2007, p.12-13). Desse ponto de vista, os saberes docentes caracterizam-se por ser uma trama de extrema complexidade que não se resume à simples vocação ou aplicação de determinadas técnicas aprendidas em cursos de formação. A questão que se coloca atualmente nas pesquisas em educação é como se dá a constituição e mobilização desses saberes pelos professores.

Dentro do paradigma da racionalidade técnica [67], o professor era visto como mero reprodutor de conhecimentos produzidos por outros, porém essa concepção tem sido questionada

[67]O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e

devido a sua simplificação, pois nega a subjetividade docente no processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor enquanto sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando assim o trabalho docente.

Gauthier (1998) aponta que durante muito tempo a docência foi vista como um "ofício sem saberes", isto é, prevaleciam ideias preconcebidas de que para exercer o ofício docente requeria-se apenas o domínio do conteúdo de cada disciplina, ou o talento, o bom senso, a intuição, a experiência, dentre outros, o que tornara a docência um ofício sem saberes específicos. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor também aponta que no outro polo considerava-se a docência um emaranhado de "saberes sem ofício", ou seja, reduzia-se o ofício docente à aplicação de meras técnicas a serem utilizadas em sala de aula, porém sem levar em consideração o contexto concreto de exercício da profissão, negando assim a complexidade presente no ensino.

O contexto atual é ainda, segundo o mesmo autor, o de considerar a docência como um "ofício feito de saberes" e nesse sentido Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos apontam para o fato de que vários saberes são mobilizados pelos professores. Logo, "de fato é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências do ensino." (GAUTHIER, 1998, p.28). Seguindo os passos de Gauthier (1998), podemos identificar no que ele chama o "reservatório de saberes" dos professores, os seguintes saberes que são mobilizados no exercício da docência: o saber disciplinar - é aquele produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular- aquele que sofre as modificações para se adaptar aos programas escolares; o saber das ciências da educação - aquele adquirido durante a formação e o trabalho, o saber da tradição pedagógica- que é aquele adquirido antes mesmo de se ter feito um curso de formação, o saber experiencial - elaboradoao longo do tempo de carreira e, por fim, o saber da ação pedagógica -constituído no ato de ensinar.

Dessa forma a compreensão dos saberes docentes até bem pouco tempo era estreita demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam enquanto objeto de estudo, mas para Borges e Tardif:

> Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço

técnicas científicas (SCHÖN 1995). Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática.

> de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas (...). (BORGES; TARDIF, 2001, p. 18)

Portanto, o paradigma da racionalidade técnica tem suas bases questionadas, pois "trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros" (MONTEIRO, 2001, p.122). Assim, por desqualificar o trabalho deste profissional, é substituído por novos paradigmas e a categoria saber docente surge como uma forma de se estudar a complexidade da relação dos professores com seus saberes e da própria ação pedagógica como um todo. Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa visão, de acordo com Tardif (1999), supera a visão de que o professor é um "idiota cognitivo", atribuindo-lhe o status de profissional dotado de autonomia.

Para Gauthier (1998), o ensino tardou a refletir sobre si mesmo ao contrário de outros ofícios que desenvolveram historicamente um *corpus* de saberes próprios, ressalta ainda o autor que caímos no erro de manter o ensino numa espécie de "cegueira conceitual", o que colaborou para desvalorização da docência enquanto profissão, característica ainda hoje marcante em nossa sociedade.

Assim, os saberes que compõem a docência são plurais e oriundos de diversas fontes de formação, oficiais e não oficiais. No entanto, não se pode cair no "espontaneísmo"nem no erro conceitual, pois estes são extremamente complexos assim como a relação dos professores com eles, o que dá à docência uma característica própria enquanto profissão necessitando, portanto, de formação sólida e embasamento teórico-metodológico específico.

Formação e Profissionalização Docentes

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico e cada vez mais esses profissionais e seus saberes têm sido objeto de estudos. Tais investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um "*background*", isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, processo de formação pessoal e profissional. Essas diversas trajetórias mantêm relações com os saberes que ele leva para sua sala de aula. Nesse sentido, corrobora com o pensamento de Rabelo (2015) quando afirma que:

> "(...) o trabalho docente é algo instável à medida que a prática profissional do professor está atrelada a suas experiências durante a vida profissional, por isso, ao tratar do saber dos professores, não é possível entendê-lo se não pensarmos a própria identidade do docente como um ser que possui uma subjetividade, juízos e um discurso próprio". (IDEM, 2015, p. 127).

Assim, o trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser um humano e como tal carrega consigo as marcas do que viveu e por estas experiências é transformado e delas se utiliza como elemento essencial no seu ofício no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif (2012, p. 37) "(...) na formação de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor."

Entendemos que atua na constituição dos saberes docentes a subjetividade do professor, um sujeito que está inserido no mundo e que a partir dele cria suas concepções e por elas é transformado constantemente, pois que não só está no mundo, mas também age nele e dele participa ativamente enquanto ator dotado de razão e personalidade própria. Como ressalta Silva (2006), os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto do qual participam, assim "a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor" (ESTEVES, 1987, p.25 *apud* FONSECA 2006, p. 23). O que nos vem "mostrar que a formação pode ocorrer a cada momento na malha dos dramas sociais em que se entretece a vida de cada um" (FONTOURA, 1992, p. 178-192 *apud* FONSECA, 2006, p. 33).

Fica evidente o caráter recriador dos saberes docentes que são, na realidade, uma mescla dos conhecimentos produzidos na academia a partir das ciências de referência, dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola no ato de ensinar e perpassados pelos conhecimentos adquiridos, forjados, (re)formulados e (re)significados durante a experiência de vida do professor. Logo

entendemos e corroboramos com o pensamento de Fonseca e Couto (2008) quando assim se pronunciam:

> Os saberes docentes, dessa perspectiva, são vistos como algo que vai muito além da transmissão de informações canônicas e referendadas em planos externos à instituição escolar, sobretudo porque, nessa trama de saberes, interagem sujeitos plurais, memórias, experiências e práticas escolares postas em movimento no interior de configurações institucionais peculiares e diferenciadas. (IDEM, p.264).

Assim, Gauthier (1998) enfatiza a necessidade de que as pesquisas sobre saber docente sejam realizadas a partir de investigações empíricas que sejam empreendidas tendo como objeto principal a ação do professor no cenário da sala de aula. Para tanto, o autor sugere o termo *reservatório de saberes* para englobar o conjunto de saberes que constituem a docência, e de modo mais específico, o termo *repertório de conhecimentos* para designar os saberes da ação pedagógica com enfoque no resultado de pesquisas no gerenciamento da classe e no gerenciamento do conteúdo pelo professor.

A constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, sugerido por Gauthier (1998), levaria os professores a gozarem de um profissionalismo, isto é, todos os docentes compartilhariam de um mesmo conjunto de saberes e de experiências e formariam uma comunidade profissional como existe em outras profissões. Neste sentido, tomamos de Bourdoncle *apud* Gauthier o conceito de profissionalismo como o "processo de socialização profissional que se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional." (1998, p. 60). Sendo assim é preciso considerar a necessidade de afirmação do ensino como um campo específico de saberes e detentor de uma profissionalidade.

Sendo o ensino um ofício que se inicia ainda na Antiguidade, este tardou a refletir sobre si mesmo, isto é, como ofício com saberes próprios, condição *sine qua non* para sua efetivação profissional. Talvez isto seja explicado pelo fato das origens da função docente ter se dado ligado ao *corpus* religioso (principalmente no Brasil) em que os professores se revestiram de uma atividade missionária e até mesmo escatológica[68], tendo como controladora de suas ações, a Igreja. Da gênese religiosa da função docente surgiram modelos educativos constituídos de saberes, técnicas, normas e valores que deveriam ser utilizados nas práticas pedagógicas e que se perpetuam

[68]Doutrina que trata do destino final do homem e do mundo. Tomamos esse termo da teologia para destacar a ideia difundida no início da história da educação em nosso país que apresentava o professor como um ser que ao desenvolver o ofício de ensinar assemelhava-se a um missionário imbuído do princípio de salvação do seu próximo.

até nossos dias. Um exemplo disso é o modelo jesuítico, que influenciou incisivamente o modelo educacional brasileiro desde os seus primórdios. Nas palavras de Nóvoa:

> Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. (1995, p. 15).

Após o total controle da educação e, consequentemente dos professores pela Igreja, a docência passou a ser uma atividade controlada pelo Estado, embora "o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre", como assevera Julia apud Nóvoa, (1995, p. 15). Assim, embora fazendo parte do *corpus* estatal, os docentes continuavam tendo suas práticas ainda orientadas por princípios religiosos.

Com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos pedagógicos, a utilização de novas metodologias de ensino e novas abordagens curriculares ficou cada vez mais evidente que o ensino e os seus principais agentes, os professores, necessitavam dotar-se de um conjunto de práticas que o constituíssem como um ofício, uma profissão. Neste sentido, o Estado instituíra os professores como um corpo profissional desfazendo-se, assim, o ideário religioso da "vocação" e da "missão" de educar - conceitos tão amplamente estabelecidos pela Igreja.

A partir do século XVIII, começaram a ser criadas as licenças (autorizações) para que os professores pudessem lecionar. Estas referendavam um conjunto de competências técnicas para o recrutamento dos docentes. Assim,

> à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por esse empreendimento – os professores – encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Não é nossa intenção neste trabalho historicizar a profissão docente. Mas, enfatizar que a profissionalização dos professores, de modo geral e no caso específico brasileiro, se deu através dos esforços dos próprios docentes em estabelecer elementos que conduzissem a profissionalização de suas práticas, além das iniciativas do Estado e de outros segmentos da sociedade.

Gauthier (1998) afirma que antes da preocupação de se estabelecer conhecimentos específicos da docência, o ofício de ensinar era determinado, pelo que o autor chama de "cegueira conceitual", como já nos referimos anteriormente, que estabelecia ideias vagas sobre o ensino. Dentre elas, haviam as que estabeleciam em linhas gerais que para ensinar bastava ao professor:

- Conhecer o conteúdo.

Ainda em voga atualmente, essa ideia admite que para ensinar, o professor deve apenas conhecer bem a matéria de sua disciplina. O conceito de ensino aqui consiste em transmissão de conhecimento. Ao que Paulo Freire designou de "educação bancária"[69]. É inegável que para ensinar algo se torna imprescindível o conhecimento do conteúdo, mas não apenas isso! O professor precisa mobilizar outros saberes para desempenhar bem o seu ofício profissional.

- Ter talento.

É inegável que na prática de qualquer atividade profissional seja necessário possuir certo talento para tal. Mas, não podemos concordar que o ato de ensinar seja exercido apenas pelos talentosos, pois estes podem ser raros. Precisamos que o talento seja acompanhado de um processo de reflexão da prática e de um corpo de saberes que possam ser repassados para outros, mesmo que estes não sejam tão talentosos. No que se refere ao campo educacional, precisamos de professores que possuam habilidades e competências para o exercício da docência, mas essas características devem ser fruto de um trabalho sistematizado e refletido e não restrito a certos dons específicos.

- Ter bom senso.

Em um mundo dominado por conflitos de todas as naturezas, ter bom senso pode significar que a opinião de alguém tem que ser aceita em detrimento da dos outros. No caso da escola, como local de conflitos e de diversidade de crenças e opiniões o professor não deve tomar decisões baseadas apenas no discernimento (nas questões do tipo: eu acho que é melhor assim...) e desprezar um corpo de conhecimentos e habilidades necessários à sua prática profissional.

Cada vem mais tem se tornado necessário que os professores possam ser mediadores de conflitos em sala de aula. Para isto precisam se qualificar e incorporar aos seus saberes profissionais técnicas de mediação de conflitos que possam lhes proporcionar trabalharem em um ambiente harmônico e onde se respeitam as especificidades de cada um.

- Seguir a intuição

Nesse caso, seguir a intuição significa agir sob o impulso de algo interno, fruto de um pensamento, do inconsciente que desconhecemos ao certo o que é. A prática profissional do professor ou de qualquer outro sujeito não pode está baseada em intuições, mas sim em elementos

[69] Grosso modo, o termo educação bancária remete a ideia que o professor, considerado o único detentor do saber, transmite (deposita) o conhecimento ao aluno, este considerado como alguém desprovido de saberes, assim como numa operação bancária em que se transferem valores de uma conta para a outra. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

concretos que constituem os saberes e que definem sua própria profissionalidade. Acreditamos que as intuições fazem parte de nosso dia a dia enquanto seres humanos, mas ela não deve pautar nossos atos, tampouco os profissionais.

- Ter experiência.

É evidente que a experiência é um mecanismo que possibilita uma prática profissional mais eficiente em qualquer área de trabalho. No campo do ensino isso não é diferente. Professores com maior tempo de experiência em sala de aula possuem maiores condições de fazer um trabalho, em linhas gerais, com mais qualidade. No entanto, o saber docente não pode ser reduzido unicamente ao saber da experiência, esta precisa vir acompanhada de um *corpus* de conhecimentos necessários à prática do magistério. Acreditamos assim, ser a formação (tanto a inicial quanto a continuada) que deverá aproveitar muito da experiência e do cotidiano dos professores que já exercem o ofício para que em conjunto com outros saberes formarem novos professores aptos a enfrentar os desafios dessa profissão.

- Ter cultura.

Por muito tempo vigorou a ideia que para ensinar bem, bastava que o professor tivesse um bom arcabouço cultural. Em outras palavras, ele deveria ser uma pessoa culta, de saber notório, reconhecida por toda uma sociedade. Uma espécie de enciclopédia ambulante. Não podemos dizer que o conhecimento da cultura de um povo ou mesmo da produção cultural da humanidade não seja importante para a prática profissional. Ela o é, inegavelmente. Porém, assim como as demais ideias preconcebidas sobre o saber docente, ter cultura, de forma isolada de outros saberes não constitui a prática profissional do professor.

Em síntese, todas as ideias apresentadas anteriormente eram utilizadas para definir, cada uma de forma isolada, o saber necessário para a docência. Concordamos com Gauthier quando esclarece que essas "ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse oficio sobre si mesmo." (1998, p. 25), e fazendo da docência um oficio sem saberes.

Considerações Finais

Toda a problemática levantada se configura como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim alcançar o status de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra.

Dessa forma corroboramos com os autores que nos serviram de base para essa discussão, de que a docência é um ofício extremamente complexo, formado por uma teia de saberes provenientes de diferentes fontes, oficiais e não oficiais e de que o processo de formação dos profissionais da educação é formado de vários momentos que perpassam sua história enquanto sujeito, sendo este processo também revestido de grande complexidade e que muitas vezes os próprios cursos de formação não dão conta de compreender a diversidade da formação e do ofício de professor. Porém, também entendemos que ainda hoje e, por diversas razões, a docência continua sendo vista e exercida na maioria das vezes como ofício baseado no espontaneísmo, daí a polêmica gerada em torno da questão do "notório saber" proposto pela atual reforma da educação. Esta não é uma realidade muito distante da que, infelizmente, ainda goza a docência em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

D´ÁVILA, Cristina ; SONNEVILLE, Jacques Jules . Trilhas Percorridas na Formação de Professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria D'ávila. (Org.). **ProfissãoDocente**: Novos Sentidos, Novas Perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História Oral de Vida. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

MIRANDA, S. R. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **EspaçosdeFormaçãodoProfessordeHistória.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

_____. **ProfessoresdeHistória**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.).**Vidasdeprofessores**. 2ª ed, Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX. **Cadernos PENESB**, v. 8, p. 36-72, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria&Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Crisina d'Avilla. (Org.). **ProfissãoDocente**: novos sentidos, novas perspectivas. 01 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; D'Avilla, Cristina. (Org.). **ProfissãoDocente:** novos sentidos, novas perspectivas. 01 ed.Campinas-SP: Papirus, 2008.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

DO TRAJETO DE INÁCIO DE LOYOLA AOS SURGIMENTOS DOS PRIMEIROS COLÉGIOS DA COMPANHIA DE JESUS

Orlando de Souza Lira Filho[70]

Maria Juraci Maia Cavalcante[71]

INTRODUÇÃO

Trata de um recorte de um trabalho dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará. O interesse pela temática dos Jesuítas e a sua contribuição no processo educacional brasileiro surgiu durante minha inserção acadêmica no ano de 2013, como graduando do curso de Pedagogia da UFC, ao ser vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para o período de 2013-14, sob a Coordenação da Professora Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante, junto à Linha de Pesquisa em História e Educação Comparada (LHEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob o projeto guarda-chuva, intitulado, Ação Política e Educativa dos Jesuítas Portugueses de Volta ao Nordeste do Brasil no Século XX, sob a coordenação da investigadora do CNPq, Maria Juraci Maia Cavalcante.

A investigação tem por objetivo apresentar o percurso de Inácio de Loyola assim como oferece um resgate historiográfico dos fatos que levaram a formação da Companhia de Jesus, instituição está de atuação internacional que visa a Expansão da fé católica em todos os continentes, assim com a formação integral do homem.

O conhecimento da trajetória de Inácio de Loyola é de essencial importância pois é notório que suas experiências de vida influenciaram o dinamismo importo a Congregação dos Jesuítas, a parti desta analise lançamos ao leitor as problemáticas que envolveram a formação dos primeiros colégios da Companhia de Jesus.

A pesquisa Histórica da formação dos Colégios jesuítas mostra-se muito importante, no sentido de contribuir com a promoção e a ampliação do conhecimento acerca do processo de institucionalização das primeiras escolas de cunho cristã, uma vez que percebe se que existe uma lacuna de ordem temporal e histórica acerca da temática aqui estudada.

[70]Universidade Federal do Ceará. E-mail: orlandosouzalira@gmail.com
[71] Universidade Federal do Ceará. E-mail: juraci.cavalcante@ufc.br

O PERCURSO DE INÁCIO DE LOYOLA E A COMPANHIA DE JESUS

Para entender melhor o surgimento da Companhia de Jesus faz-se necessário abordar um pouco da mentalidade e da instrução do principal exponencial da Companhia de Jesus; Inácio de Loyola[72], segundo WRIGTH (2005):

> [...] estava destinado a vida à típica vida de cortesão, entrando ao serviço de Juan Velázquez de Cuéllar em Arézalo, com idade de treze anos e, segundo ele próprio confessa, desenvolvendo rapidamente uma atracção por brigas e encontros indecorosos com mulheres. (WRIGTH, 2005, p. 25)

Em meados de 1517, ele ingressou no serviço militar, já por volta de 1521 na batalha de Pamplona levou um tiro de canhão, onde a sua perna direita foi perdida e a esquerda ficou gravemente ferida (Idem). Foi nesta época do terrível acidente que Inácio de Loyola iniciou seus estudos voltados para a fé católica e onde ocorreu a "extraordinária transformação"[73]. O mesmo autor assinala que, em 1523, Inácio viajou para Jerusalém, e, em sua estadia, percebe de imediato que a cidade estava muito perigosa e por este motivo não poderia prologar sua estadia, mostrando-se ainda decepcionado com o mercado de bens simbólicos da cidade santa, explorando os seus visitantes.

Devido ao perigo que estava exposto e desilusão, Inácio decide retornar ao continente europeu; permanece dois anos em Barcelona, onde principia a frequência às aulas de Latim, juntamente com crianças. Antes disso, Inácio teve diversas experiências, especialmente, no campo da religiosidade, visto que, após sua convalescência na casa da sua família, já havia passado temporada em contato com algumas ordens religiosas do entorno de Loyola, que suspeitaram de suas práticas e acharam por bem mantê-lo sob custódia; enquanto isso, o meio católico investigava as práticas de Inácio de Loyola, mas constatou que não foi encontrada nenhuma malfeitoria, sendo ele, depois liberto.

Mesmo sabendo que as experiências de vida de um indivíduo são essenciais para compreensão de seus atos, seja este no passando, no presente ou mesmo em um futuro próximo, neste momento da investigação, nos fixaremos em trazer os principais acontecimentos de sua vida que influenciaram a organização da pedagogia inaciana.

Segundo estudiosos dos Jesuítas, como Jean Lacouture (1994), Jonathan Wright (2004), John O'Malley (2004) e René Fuellep-Miller (2004), Inácio de Loyola ingressa na Universidade de

[72] Nascido na localidade Loiola (em castelhano Loyola) em 31 de maio de 1491, com o nome de Íñigo López.
[73] Wrigth, Jonathan. Os Jesuítas: Missões, mitos e histórias, (2005, p. 25).

Alcalá, porém interrompeu seus estudos devido à Inquisição[74]; ele ingressou na Universidade de Paris em 1528, onde passou seis anos desenvolvendo estudos, principalmente, no âmbito da literatura e da teologia;

> Durante os seis anos que se seguiram, Loiola estudou, pediu esmola, perdeu dinheiro para compatriotas sem escrúpulos e sem escrúpulos e viveu de modo muito próximo da total indigência. Mas então, no Verão e Outono de 1534, Paris testemunhou dois acontecimentos - um intensamente privado, outro demasiado público – que ajudaria a transformar o panorama religioso da Europa Ocidental.
> A sessenta dias de distância, principiou toda a experiência jesuíta e a Reforma protestante revelou, de modo tão espetacular como antes, até que ponto conseguiu ser perturbadora. Nenhum desses incidentes provocou, nem na verdade influenciou, o outro; todavia, para aqueles que mais tarde insistiram em retratar os Jesuítas como paladinos predestinados a renovação católica, a escolha do momento era notável. Era certamente uma coincidência mais prodigiosa do que a que pudera proporcionar o ano de 1527.
> Ao acordar na manhã de 18 de Outubro de 1534, os parisienses encontraram dezenas de cartazes afixados pela sua cidade. Fora lançado um amargo ataque contra << os horríveis, enormes e insuportáveis abusos da missa papal >>, apontando a ridícula noção de que o corpo de Jesus Cristo podia de alguma forma ocultar-se num naco de pão. O abracadabra da transubstanciação – *hoc est corpus meum* – foi denunciado como grotesca invenção humana, uma forma a cabala dissoluta dos padres-bruxos desvalorizarem a magnificência e suficiência do sacrifício de Cristo no calvário, uma táctica para encurralar um laicado ingênuo numa segurança falsa e precária. (Wrigth, 2004, p. 26 - 27).

Os dois fatos descritos aqui aconteceram de forma associada e independente. Há quem diga que a Companhia de Jesus teria surgido, inevitavelmente, com ou sem a Reforma protestante; afinal, há anos que Inácio de Loyola vinha desenvolvendo estudos no campo da doutrina e/ou teologia cristã. Obviamente que o ambiente criado pela Reforma protestante serviu como um impulsionador e fortaleceu a ideia arraigada dos Jesuítas de proteção católica. Aceita a Companhia de Jesus, como projeto missionário para o fortalecimento da fé cristã nos moldes da Igreja católica reformada, no ano de 1540, ela é consagrada por decisão papal e, no mesmo ano, Loiola assume formalmente o posto de seu primeiro superior geral.

Sobre a formação do grupo inicial que fundaria a Companhia de Jesus, convém resgatar sumariamente, na literatura consultada, conforme vemos abaixo:

> Sto. Inácio e seus companheiros [...] todos eram formados pela Universidade de Paris e tinham, portanto, condições de pensar no apostolado educacional de maneira mais intelectual, diferentemente da maioria dos fundadores e iniciadores de ordens religiosas que, que em geral, não tinham essa formação superior e, portanto, não compreendiam tão bem o valor da educação. (SCHMITZ, 1994, p. 9).

O Autor citado acima ratifica a importância da formação religiosa e humanista tanto de Inácio de Loyola, quanto de seus companheiros, pois acredita que se deve destacar que, em geral, os instituidores de outras fundações religiosas não possuíam formação adequada para tal empreitada.

[74] Grupo da Igreja Católica Apostólica Romana que surge em meados do século XII, onde seu papel principal era de fiscalizar e batalhava contra a heresia.

O primeiro esboço de um colégio que estaria definido sob o olhar atento de Inácio surge em 1548, na cidade de Messina. Já em 1551, quando a ideia dele já estava se consolidada acerca dos moldes de uma escola com caráter civilizador e humanístico cristã, surge a oportunidade de instalar um colégio em uma casa alugada em Via delCampidoglio. O estabelecimento de ensino fica conhecido como Colégio Romano, segundo Leonel Franca (1952).

Percebe-se o sucesso da instituição fundada[75], em face de sua novidade, conforme a afirmativa abaixo:

> Não obstante oposições bairristas, os progressos da nova fundação fobram rápidos e substanciais. Antes do encerramento do primeiro ano os alunos já passavam de 300 e o colégio devia transferir-se para local mais amplo. Em 1553, aos cursos de humanidades e retórica acrescentavam-se às faculdades de filosofia e teologia. Oito anos mais tarde, em 1561, o número crescente de estudantes impunha nova mudança de casa. Neste ano matricularam-se 750 alunos; 368 nas aulas de gramática; 130 em humanidades e retórica, os demais em filosofia e teologia. Em 1561 subiam a mil e em 1587 a dois mil. Ao lado dos estudantes externos avultavam-se também os candidatos da Companhia que afluíam de quase todas as províncias da Ordem, Itália, Espanha, Portugal, Bélgica e Germânia. O número de jesuítas que regiam as aulas de humanidades, filosofia e teologia de 43 em 1553 elevava-se dez anos mais tarde a 218. (FRANCA, 1954, p. 10)

Em meio ao sucesso no crescimento da Companhia de Jesus, o Papa Gregório XIII, que mantinha um grande apreço pelos Jesuítas, teria dito, que não havia na época "nenhum outro instrumento particular accionado por Deus contra os heréticos tão grande como a vossa ordem sagrada. Veio ao mundo no precioso momento em que os novos erros começaram a disseminar-se lá fora". (WRIGTH, 2004, p.29).

Diante do crescimento e reconhecimento que os Jesuítas vinham adquirindo, surgem até boatos mal-intencionados de como Inácio de Loyola teria vindo ao mundo, que continuam a ser propagados séculos depois:

> O diabo estava sentado no inferno e contorcia-se com dores, pois o monge Lutero foi suficientemente corajoso para avançar pelo mundo e perturbar a ordem das coisas [...] << Pela minha avó, ele conquistou uma posição e roubar-me-á o inferno se eu não lhe opuser uma força maior. E quem me apoiará nesta grave exigência quando o mundo se arrisca a sair de rumo? >> Assim uivava Satã e fustigava de tal modo o seu cérebro que sua testa negra adquiria a cor de sangue. Nestas circunstâncias, a serpente abordou-o [...] e murmurou-lhe suavemente um par de palavras ao ouvido. O diabo não perdeu nem uma silaba dos pensamentos imorais dela. Levantou-se de um pulo, seu peito inchado aliviou-se os olhos voltaram a brilhar-lhe de prazer e luxúria. Nove meses depois, uma mulher deu à luz um jovem cujo nome era Dom Inigo de Loiola[...]. (Wrigth, 2004, p. 32).

Esta é a fala de um teólogo protestante, chamado por Theodor Griesinger, que viveu no século XIX. Sabemos, no entanto, que esta perseguição aos Jesuítas não se deu de modo isolado;

[75] Ver em anexos quadro: IV) NÚMERO DE JESUÍTAS E DE SUAS INSTITUIÇÕES NO PERÍODO DE 1549 A 1759.

que, em Portugal, eles sofreram inclusive três grandes banimentos: a primeira em 1759, com a grande caçada à Companhia de Jesus, perseguição esta empreendida por Marques de Pombal, ministro do Rei D. José, causador da primeira e também a maior expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de todas as suas províncias, como podemos visualizar no decreto de expulsão dos Jesuítas, datado de 1759:

> Declaro os sobreditos regulares na referida forma corrompidos; deploravelmente alienados do seu Santo Instituto e manifestamente indispostos com tantos, tão admiráveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios, para voltarem à obediência deles; por notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores, que tem sido e são atualmente contra a minha real pessoa e estados, contra a paz pública dos meus reinos, e domínios e contra o bem comum dos meus fiéis vassalos; ordenando que como tais sejam tidos, havidos e reputados. E hei desde logo em efeito desta presente lei por desanaturalizá-los, procritos e exterminados. Mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos, domínios, para neles mais não poderem entrar, e estabelecendo debaixo de pena de morte natural, e irremissível e de confiscação de todos os bens para meu fisco e câmara real, que nenhuma pessoa de qualquer estado e condição que seja, dê nos mesmos reinos e domínios entrada aos sobreditos regulares... (FERREIRA NETO, 2000, p. 151)

A segunda expulsão se deu em meados do ano de 1834; nessa ocasião, Portugal estava passando por um período de guerra civil, conhecido também como das Guerras Liberais, que assinala o fim da feição despótica da monarquia portuguesa; já a terceira supressão acontece no ano de 1910, quando se instala a república em Portugal.

Sabendo-se da necessidade de compreender os acontecimentos de uma forma mais ampla e profunda, principalmente, no que se refere ao tempo e espaço da pesquisa, faz-se necessário entender o contexto em que se deu o surgimento da *Ratio Studiorum*, baseando-nos em Lukas (1965), citado por Schmitz (1994, p. 52), como citaremos mai a frente. É necessário notar que, no século XVI, quando são criados os prmeiros colégios jesuítas, já existia a preocupação de oficializar normas que determinassem o funcionamento de todos os colégios da Companhia de Jesus, pois até aquele momento os regulamentos eram locais; mesmo assim, os Jesuítas já mostravam preocupações com o modelo de aplicação e da exercitação do conhecimento escolar:

> Na escola, no tempo em que alguns dos nossos não tiverem lição que se dê proporcionada, tenham grande cuidado de compor em prosa verso, ou de estudar por si, ou de ensinar aos meninos que tenham necessidade, exercitando sempre o falar latim, de sorte que não percam tempo que não gastarem em ouvir lições. (Lukas (1965) apud Schmitz, 1994, p. 52).

Além de trabalhar o uso das letras, era frequente a utilização do latim como língua obrigatória nas atividades desenvolvidas dentro do ambiente educacional, quanto aos exercícios espirituais Lukacs (1965 apud Schmitz, 1994 p.52) descreve a obrigação aplicada a todos os alunos de que "se confessarão e comungarão todos os domingos e, se houvesse algum impedimento para

comungarem, quer por alguma negligência, ou a juízo do confessor, terão de comungar, por necessidade, na segunda feira". Percebe-se a utilização de regras que norteiam o convívio dos educandos. Ele ainda diz, "quem não o fizer na segunda feira, não lhe deem alimento corporal até que tome o alimento espiritual" Lukacs (1965 apud Schmitz, 1994 p. 52-53); estas regras orientam não somente o aluno, com também o mestre, sendo estes preceitos serão utilizados pela Ratio de 1586, 1591 e 1599.

O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS COLÉGIOS DA COMPANHIA DE JESUS

Inácio de Loyola não iniciou de imediato a organização de seus colégios, pois enfrentava um grande problema, ocorrendo que faltavam pessoas formadas e qualificadas para desempenhar a função principal das escolas que era difundir a fé cristã e formar pessoas para o sacerdócio.

Percebendo isto, Inácio de Loyola cria outra estratégia, como lemos abaixo.

> Entretanto, não começou criando escolas públicas, em que se ensinasse, mas formava colégios, espécie de internatos, junto às universidades mais famosas, nos quais os jovens moravam, freqüentemente, porém, os cursos nas universidades públicas. (Lukács, I, 1965:6+-7+). Por isso, já a parti de 1540, começou a criar colégios juntos às universidades, onde os jovens pudessem realizar os seus estudos: Paris (1540), Coimbra (1542), Pádua (1542), Lovaina (1542), Colônia (1544), Valença (1544), e assim por diante. Lukács (I, 1965: 7+ apud SCHMITZ, 1994, p. 10)

Desta forma, Inácio conseguiu formar vários membros para a Companhia de Jesus, de tal maneira que, economizou tanto recursos humanos como financeiros. Para esses internatos, a ideia era que não se trabalhasse com as aulas acadêmicas, visto que este conteúdo já era estudado na Universidade; porém a teoria, por muitas vezes, se distância da prática; tanto que foi percebido que nas universidades não eram praticados os exercícios acadêmicos em cima do conteúdo que era apresentado na aula. Dessa forma, aconteceu que "viram-se obrigados a oferecer também lições nos colégios, especialmente as repetições e exercícios escritos, complementado assim as aulas da universidade". Lukács (I, 1965:7+ apud SCHMITZ, 1994, p. 11).

Com o crescimento do número de alunos matriculados, torna-se inevitável o aumento do número de jesuítas lecionando, e, para tanto, é necessário esclarecer que os jesuítas que atuavam nos estabelecimentos de ensino do referido colégio, pertenciam a diversas nacionalidades, sendo o juízo para escolha dos professores baseado em virtudes como a competência e a eficiência, como pode ser visto no trecho a seguir do mesmo autor, FRANCA (1954), exemplifica:

> O corpo docente, para preencher as finalidades que Inácio tinha em vista, era muito escolhido e, sem exclusivismos de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com critério único de competência e eficiência. Logo nos primeiros anos, encontramos entre os

> seus professores, nomes de primeiro valor, como Ledesma, Emanuel Sá, Perpiniani, Gagliardi, Frusius, Ribadeneira, Cardulo, Olave Costa, Baltasar de Torres e outros. Mais tarde, ainda, porém, no primeiro meio século de sua existência que precedeu a elaboração definitiva do *Ratio* ilustraram as suas cátedras os mestres insignes de reputação universal, que se chamaram Belarmino e De Lugo, Suarez e Vasquez, Toledo e Clavio, Cornelio a Lapide e Mariana. (Franca, 1954, Idem, p.11)

Além da problemática da formação de novos educadores para a Companhia de Jesus, Loyola enfrentava outra dificuldade que consistia em encontrar novos fundadores para seus colégios. Notadamente a mentalidade de alguns membros da Igreja era muito restrita, ao ponto que alguns bispos não queriam investir na formação de novos sacerdotes, visto que tinham receio de que estes novos membros não criassem raízes em sua região de formação:

> Esses bispos não se movem facilmente a fundar colégios destinadosà Companhia, mesmo tendo compreendido bem a necessidade da igreja de ter jovens sacerdotes bem fundamentados em teologia. Mas desejam que tais jovens permaneçam depois no clero da própria diocese.Pignatelli, in Braido,s.d.:96 (apud SCHMITZ, 1994, p 11).

Sabendo disto, P. Jairo sugere que a Companhia de Jesus evoca para si os seminários, embora os bispos mantinessem alguma resistência. (SCHMITZ,1994). Inácio de Loyola, na condição de dirigente maior da Companhia, possuía um interesse pessoal em formar novos membros para ela, a fim de dar prosseguimento ao ideal cristão de formação. Com o passar do tempo Inácio, que era um visionário obstinado percebe que a criação de escolas voltadas ao público externo da Igreja seria de grande valia para sua empreitada, tanto que após a fundação do primeiro colégio para os externos, que fora construído na Espanha, ele escreve ao provincial castelhano:

> " Dos que somente são no momento estudantes, sairão com o tempo...uns para pregar e ter cura de almas, outros para o governo da terra e administração da justiça, outros para outros cargos. E, finalmente, porque os meninos se tornam grandes, a boa educação na vida e doutrina destes, aproveitará a muitos, estendendo-se cada dia mais o fruto MHSI, Monum.Ignatiana-série I, Epistolae (ao P. Araoz)" Quera,s.d.:13 (apud SCHMITZ, 1994, p. 13)

Claramente, Inácio incentivava a formação de meninos externos na doutrina cristã, Loyola já vislumbrava um futuro apoio para as obras que surgirem a serviço da igreja, acreditando que a educação de alunos externos seria de substancial valor para a Companhia de Jesus.

O provincial dos Jesuítas fixou então alguns discernimentos acerca da educação que deveria ser empregada pelos jesuítas. SCHMITZ (1994) os pontua da seguinte forma:

> 1. A educação dos jesuítas tem de ser de boa qualidade. Quer formar um cristão maduro, capaz de descobrir a vontade de Deus em tudo e de ser membro ativo da sociedade cristã.
> 2. A educação deve ser integral e integradora. Vivendo num mundo complexo, no meio de homens e acontecimentos, o homem inaciano deve intregrá-los todos no seu modo de vida. Das escolas jesuítas devem sair líderes, sem sua educação ser elitista. Se forma líderes, é para que prestem serviços aos outros homens e mulheres e à comunidade. Serão multiplicadores.

> 3. Princípio da dignidade humana. Abria as escolas para todos, também para os pobres. Por isso insistia em que as escolas fossem fundadas e gratuitas, incluindo nelas o tema da justiça da formação.
> 4. Ele quer aprender dos outros. Não despreza uma ideia, por pequena que seja. E nos Exercícios Espirituais incorporou todas as experiências da época, filtradas pela sua própria experiência. (Idem, p. 16 - 17).

Ao elencar de forma resumida os quatro principais pontos que efetivamente afirmariam a continuidade da educação jesuíta, Inácio de Loyola nos mostra uma série de princípios que devem permear toda a existência das escolas. Afirma que devem ser seguidos esses critérios em tudo que é feito, afim de se manter uma excelência no ensino, agregando valores que envolvam a dignidade humana, ajuda ao próximo, formação de líderes para as diversas classes sociais, além de nunca desprezar qualquer que sejam os conhecimentos prévios de seus educadores, pois, na visão Inaciana, é a experiência de vida que impõe uma direção positiva ao dia a dia do ser humano.

A primeira escola da Companhia de Jesus surgiu em meados do ano de 1551, por intermédio de uma doação de Francisco Borja, Duque de Gardia, que possuía uma inscrição onde podia se ler: *Scuoladigrammatica, d'humanita e didottrina Cristiana, grátis* (FRANCA,1952).

Após a fundação do primeiro colégio e da construção de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico da escola, o crescimento da Companhia de Jesus seria visível, como podemos analisar no trecho abaixo.

> Os colégios multiplicavam-se em números e avultavam em importância. Muitos dentre eles, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região. Algumas cifras, apenas, para demonstrá-lo. O primeiro colégio da Companhia, na *França,* foi aberto em Billom, em 1556, com 500 alunos, três anos depois já contava com 800 e quatro anos mais tarde, em 1553,1600. O celebre Colegio de Clermont, em Paris, matriculara, em 1582, 1200 alunos, e após cinco anos,1500. Na *Germania*, mesma expansão. Em 1581, Mogúncia contava 700 alunos, Treviri 1.000 e em Colônia as matrículas passavam de 560 em 1558 a 1.000 em 1581. *Portugal* não se deixou vencer pelas nações maiores. Em Lisboa os alunos passavam de 1.300 em 1575 a quase 2.000 em 1588; em Évora de 1.000 em 1575 cresciam a 1.600 em 1592; e em Coimbra os estudantes que frequentavam o Colégio das Artes regulavam por 1.000 em 1558 e em 1594 por 2000! (FRANCA, 1952, p. 14).

Desse modo, a ordem Jesuíta acabará firmando-se vigorosamente na esfera pedagógica da era moderna. Os relatos dos triunfos que os colégios jesuítas arremataram ao longo do tempo, não são isolados; podemos notar isto neste pequeno recorte que FRANCA (1952) nos oferece:

> É conhecida a frase incisiva de Bacon: "No que concerne a Pedagogia basta uma palavra: consulta a escolas dos Jesuítas; não encontrarás melhor" [76]. O célebre humanista Aldo Manucio, dedicando ao Colégio Romano a sua edição de Salústio, confessa que, de tudo quanto vira em Roma, nada o havia impressionado tanto quanto a dignidade acadêmica e a

[76] Bacon, De dignítateet aumento scientiarum, L. III, e 4.

> ordem do Colégio Romano [77]. Na sua *HistoíredeSaínte-Barbe*, Quincherat confessa que, em Paris e em toda a França, os Jesuítas, no terreno educativo, conquistaram o primado com tal facilidade e rapidez que se lhes podia aplicar a palavra célebre: vim, vi e venci [78]. (FRANCA, 1952, p. 15)

Concomitantemente ao crescimento rápido e ascendente das escolas da Companhia de Jesus, surgiram inúmeros impasses; afinal, com tantos colégios espalhados no mundo, questões como diversidade cultural e a multiplicidade de pensamentos dos homens os atingia; desta forma, cada colégio possuía suas singularidades e situações bem distintas, de forma que por algum tempo alguns membros da ordem foram incumbidos de supervisionar em favor da sua homogeneidade, além de avolumar a eficiência da pedagogia Jesuíta (FRANCA,1952). Ao longo de quinze anos, o padre Jerônimo Nadal foi um dos responsáveis por desempenhar a supervisão das instituições da Companhia de Jesus, percorrendo o continente europeu, quase que por completo, pois estava em seu histórico de viagem, idas à Itália, França, Áustria, Boêmia, Bélgica, Alemanha, Espanha e Portugal; de tal modo que Nadal foi considerado o responsável por estruturar a primeira *RatioStudiorium* formulada para ser usada nos numerosos colégios Jesuítas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos cotejar com a historiografia reunida aqui, convidar o leitor a conhecer o percurso histórico de uma instituição missionária, criada por Inácio de Loyola e grupo de colegas, no século XVI. Para tanto, apresenta alguns marcos que foram muito importantes para o surgimento da Companhia de Jesus, mostrando como a experiência de vida de Loyola foi de fato essencial para a formação de uma das maiores instituições da Igreja Católica Apostólica Romana.

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 restringe a um pequeno sítio temporal, posto que sua ação reverbera a mais de cinco séculos em diversos locais do globo.

Envolve o surgimento dos primeiros colégios da Companhia de Jesus (CJ), as dificuldades encontradas por esta lidando com um órgão de atuação intercontinental, mostrando seu

[77] "Colegiivestridignitas et ordo". Ver todo o trecho em E. Rinaldi, La FondazíonedelCollegio Romano, Arezzo, 1914, p. 11.
[78]Quicherat, Histoíre de Saínte-Barbe, II, c. IV, p. 52.

crescimento de forma que ao desdobrar a história perceberemos a necessidade de se criar um guia e documento pedagógico para regulamentar o funcionamento dos colégios da CJ.

Além da fonte historiográfica, sobretudo, jesuíta, e do cotejo dos estudos consultados sobre a história da Companhia de Jesus, nesta investigação procuramos estabelecer diálogo com outros ensaios e pesquisas que lidam com a temática da Companhia de Jesus, e em específico, ao que concerne o percurso de Inácio de Loyola e o surgimento dos primeiros colégios da Companhia de Jesus, uma vez que se pretendeu estabelecer um diálogo elucidativo, entre a história mais ampla e o presente tema, em sua natureza pedagógica.

Para além dos possíveis resgates indicados, esta investigação pode incentivar novos estudos sobre a história educacional local e das regiões aqui pesquisadas, mostrando assim a importância da investigação e da transcrição como elementos básicos para a construção da nossa história educacional.

REFERÊNCIAS

DIEHL, Astor Antônio: **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: Método e técnicas / Astor Antônio Diehl e Denise Carvalho Tatim. -- São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FRANCA, Pe. Leonel S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas o "Ratio Studiorum".** Rio de Janeiro. Livraria AGIR Editora, 1952.

FERREIRA NETO, Edgard Leite; ANDRÉS GALLEGO, José. **Notórios Rebeldes:** A expulsão da Companhia de Jesus da América Portuguesa (segunda edição) in ANDRÈS-GALLEGO, José (coord.): **Tres Grandes Questiones de la Historia de Iberoamérica**.. 2. ed. Madri: FundaciónIgnacioLarramendi, 2005. v. 1. 306p.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação:** filosofia educacional da Companhia de Jesus / Egídio Francisco Schmitz. – São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994

WRIGHT, Jonathan. **Os Jesuítas - Missões, Mitos e Histórias**. Lisboa, Quetzal Editores/ Bertrand Editora, 2004.

AS MISSÕES RELIGIOSAS E AS ESCOLAS NORMAIS NA BAIXADA E LITORAL MARANHENSE (1957-1967)

Alda Margarete Silva Farias Santiago[79]

[79] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. amf.santiago@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as instituições escolares no estado do Maranhão ainda são pouco representativos, apenas na última década é que passou-se a observar algumas produções. SegundoNosella e Buffa (2013), esses estudos representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação, considerada em sua materialidade e sob a categoria abrangente denominada "cultura escolar".

Para ViñaoFrago (2006), os elementosque constituem a cultura escolar devem ser entendidos na dinâmica da própria escola, em diálogo com as influências do seu contexto, assim, a "cultura escolar" é toda a vida escolar, fatos e ideias, o que fazem da mesma, uma instituição instituída e instituinte.

Nessa perspectiva procuramos analisar o contexto do surgimento das Escolas Normais na Baixada e no Litoral maranhense, a partir da iniciativa de missionários religiosos, fato de grande repercussão no campo educacional com reflexos até o tempo presente, a demarcação do período a ser investigado refere-se à época de maior intensidade das ações, assim como as grandes transformações sociais que marcaram a sociedade brasileira e as novas orientações adotadas pela Igreja Católica, em virtude do Concílio Vaticano II.

Assim utilizamos neste trabalho, os aportesda História Cultural, por concordarmos com Barros (2010), ao afirmar que este é um campo que se abre a estudos os mais variados, como, por exemplo, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural entre os intelectuais, ou quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de cultura.

Nesse sentido, buscamos identificar os motivos que levaram os missionários religiosos a desenvolverem ações educativas, tendo como polo, os municípios de Viana e Guimarães, localizados respectivamente, na baixada e litoral ocidental maranhense, a fim de compreender o processo de instalação das mesmas, por meio das fontes utilizadas. Para Jucá (2011), o importante é reconhecer que mais atuante do que a tipologia das fontes disponíveis, na construção do conhecimento histórico é a força da subjetividade expressa na maneira de interpretar o conteúdo coletado.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MARANHENSE

A educação tem sido tema presente em diferentes projetos e em diferentes períodos da história do Brasil, porém faz-se necessário recordar as razões que ao longo do tempo impossibilitaram a efetivação desses projetos, muitos formulados por atores em certos contextos, porém, não por qualquer ator, mas por aqueles que, a despeito de sua inserção social, transcendem os seus contextos específicos apontando para projetos futuros. Outros, apenas para a reestruturação e manutenção de uma dada ordem.

Desse modo, percebemos que em algumas localidades do Brasil, a educação escolar surgiu tardiamente como prática social formal, com tempos e espaços definidos que caracterizam uma escola, daí a importância de se analisar cuidadosamente o contexto de surgimento de certas instituições, sua estruturação e relação com o contexto social, histórico, cultural e geográfico que a envolve.

Diante disso, é fundamental caracterizar o cenário de surgimento dessas escolas criadas pelas missões, quais culturas eram produzidas por elas no cotidiano dessas localidades e suas consequências no âmbito da memória coletiva. Para Nóvoa (2009, p. 48), "em educação, a história não tem lições para dar, mas tem certamente, matéria suficiente para nos dar o que pensar".

Lacroix (1982), ao apresentar a obra **"Educação na Baixada Maranhense – 1822/1889"**, afirma que a educação formal inserida na região, refletiu as relações de dependência social e econômica existentes e, ao mesmo tempo, produziu um complexo de regras que contribuiu para a manutenção do sistema de dominação vigente. O ensino escolarizado era ministrado por professores de primeiras letras em algumas residências.

Com o advento da República, foi inaugurado um período de transformações no Brasil, onde a nova ordem social, política e econômica buscava atender ao projeto de modernização e, nesse contexto, a educação passou a ser destaque preferencial do Estado. No entanto, no Maranhão, os ares dessa renovação pouco alteraram o cenário educacional dominado por inúmeros obstáculos, entre os quais, as estruturas de poder, nomeadamente o poder político.

E apesar de esse Estado ter sido um dos pioneiros na implantação de Grupos Escolares (1903), isto não significou avanços no ensino primário, tendo em vista que "a principal causa das deficiências e desqualificação do ensino primário no Estado era, sem dúvida, o descompromisso do poder público com a questão da educação" (SALDANHA, 2008, p.143).

A proposta dos Grupos Escolares representou uma inovação no campo educacional por suas características administrativas, culturais e arquitetônicas, que visavam a implantação de uma

consciência educativa com as transformações em curso. Diferente das escolas isoladas, os Grupos Escolares deveriam obedecer a uma dinâmica capaz de proporcionar aos educandos, além da escolarização, novas formas de sociabilidades, o que exigiria também uma completa reestruturação da escola.

Desse modo, podemos inferir que no Maranhão prevaleceu a permanência das Escolas Isoladas, especialmente nas localidades de difícil acesso e à revelia dos órgãos normativos da educação. Para Faria Filho (2003, p.30), "produzia-se a representação da 'escola isolada' aquela que funcionava na casa dos professores e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade".

Já os Grupos Escolares caracterizaram-se pelo ensino seriado e aprendizado por meio dos sentidos e o método intuitivo era a base da proposta que previa também espaços e materiais adequados, além de docentes qualificados. Saldanha (2011), afirma que o ensino intuitivo era defendido principalmente pelos políticos, que sempre discursavam em prol da instalação da nova metodologia de aprendizagem, embora os resultados apresentados tenham sido contrários.

Daí observa-se a diferença entre os discursos em prol da educação e as condições objetivas para a sua concretização face as intencionalidades da classe política. Para Chartier (1990), as percepções do social não são neutros, mas 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.

As representações do mundo social, assim construídas, revelam em seu bojo, tentativas de legitimação do poder vigente com base na utilização de discursos tendenciosos ao favorecimento de certos grupos. Por isso, Chartier (1990) alerta para o fato de que embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, as representações são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Esses condicionantes são úteis para a compreensão sobre a ação desenvolvida pelos Missionários no Norte de Maranhão, as motivações e as estratégias por eles utilizadas em locais singulares, em um período marcado por transformações também nos destinos da Igreja Católica na América Latina com fortes repercussões que exigiam da Instituição novas formas de atuação.

AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Em perspectiva histórica, no Maranhão, o surgimento da Escola Normal foi marcado pelas condições de omissão, instabilidade política e descaso pela instrução pública, como apontam os estudos de Motta e Nunes (2008), em que apresentam um panorama sociocultural do estado no século XIX e o desabrochar das ações culturais em meio às tensões políticas que ocasionavam descontinuidades, tanto nas questões políticas quanto nas questões educacionais, "é só no período republicano, que surge a nossa Instituição, mais precisamente, através do Decreto nº 21 de 15 de abril de 1890" (MOTTA, NUNES, 2008, p.300).

As referidas autoras seguem informando que as condições para o surgimento da Escola Normal no Maranhão não eram favoráveis, apesar da necessidade de normalistas contida em relatórios de Inspetores Escolares e, consequentemente, nas mensagens governamentais, tal projeto não se efetiva por inércia do poder público, situação que só serviu para ampliar o exército de analfabetos.

Em mensagem à Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, sobre os problemas que envolviam a educação, o Governador Sebastião Archer da Silva informou a dificuldade em "encontrar professores dispostos a exercer o magistério fora da ilha e das cidades que ficam à margem da estrada de ferro" (MARANHÃO, 1948, p. 89).

Portanto, foi esse o ambiente encontrado pelos primeiros missionários que chegaram à região e de acordo com breve investigação, constatamos que a vinda da primeira missão, composta por religiosos missionários do Sagrado Coração – MSC, foi motivada pela criação da Prelazia de Pinheiro que data de 22/07/1939, sendo esta, resultado de uma solicitação da Diocese de São Luís à Nunciatura Apostólica do Brasil.

O primeiro Bispo nomeado foi Dom Afonso Maria Ungarelli, que chegou acompanhado de seis Padres que foram divididos em municípios que compunham a recém criada prelazia de Pinheiro, com isso os MSC e religiosos de outras Ordens que foram chegando com o passar dos anos, especialmente o período de 1950 a 1960, se estabeleceram em um território de aproximadamente 42.500 km², abrangendo parte do Norte do Maranhão, conhecido como Baixada Maranhense e Litoral Ocidental Maranhense. Em 16/10/1979, a prelazia foi elevada a Diocese.

Por oportuno, destaca-se, que a partir da nova divisão territorial da jurisdição eclesiástica, tendo à frente Dom Afonso Maria Ungarelli, novas forças e alianças se reestruturaram no cenário religioso, social e político do Estado e especialmente da região. Ao elegermos a região Norte do Estado do Maranhão como lócus desta pesquisa, levamos em conta os grandes desafios enfrentados

por suas populações durante séculos, e que vem sendo reconfigurados permanentemente pelos jogos de poder com ramificações em todas as esferas da vida humana, de modo a impedir o desenvolvimento social e econômico. Na maior parte desses municípios, a economia subdesenvolvida baseava-se na pesca e a lavoura de subsistência, o déficit educacional quase absoluto.

Somente com a chegada dos missionários, é que o cenário educacional vai sendo gradativamente modificado. Os municípios passaram a receber missões masculinas e femininas, provenientes da Itália, Canadá e França, que ocuparam-se das atividades de evangelização e também nas áreas de educação e saúde, com a construção de ambulatórios e escolas.

Para Dalabrida (2005), após a separação entre Igreja Católica e o Estado brasileiro, iniciou-se um processo de reestruturação, por meio de novas diretrizes para o catolicismo na América Latina o que estimulou a vinda de Congregações e Ordens Religiosas masculinas e femininas para o Brasil até a segunda metade do século XX, com o objetivo de fortalecer a evangelização e atuação por meio de ações educativas com a criação e administração de escolas.

Nesse sentido, convém recordar que desde os anos 1950, a Igreja Católica esteve em preparação para o Concílio Vaticano, evento significativo, cujo clima pré conciliar se refletiu sobremaneira na relação das correntes tradicional e progressista da Igreja. O Concílio Vaticano II, provocou importantes mudanças na vida da Igreja, tendo em vista a sua proposta de um novo modelo, mais participativo e com inserção efetiva na vida social.

É nesse ambiente que se estruturam a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção, no município de Guimarães e a Escola Regional Nossa Senhora da Assunção em Viana/MA, fundadas respectivamente, nos anos de 1957 e 1962. Ambas, mistas e com grande alcance social, tornaram esses municípios polos promissores de educação de significativa expressão, ao formar a força de trabalho docente que atuaria nas redes de ensino estruturadas pelas missões, tendo como principal dirigente, as Irmãs da Assunção da Santa Virgem, de origem canadense, cujo carisma é a Educação. Mas também a rede pública de ensino, que a partir da conclusão das primeiras turmas, passaram a absorver os novos profissionais.

Ressaltamos os esforços dos (as) religiosos (as), no sentido de garantir a essas escolas, as condições necessárias para o seu funcionamento, não apenas do ponto de vista material, mas também institucional. Empenharam-se em conhecer experiências realizadas acerca da formação de

professores em várias localidades do país, visitando instituições de ensino pelo país e participando de congressos e seminários.

Além de tais encaminhamentos, procederam ainda, diligências junto ao CEE/MA – Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, para fins de Autorização de Funcionamento e Reconhecimento das mesmas, dentro das normas vigentes no país, como atestam as fontes documentais.

Até aqui, a pesquisa nos indica a importância dessas escolas nas regiões onde foram instaladas, tendo em vista a ampliação dos estudos de seus alunos e posterior inserção no mundo do trabalho, assim como a continuidade dos estudos dos mesmos, que lhes possibilitou maiores oportunidades, pois muitos, além de professores, ingressaram nas mais variadas carreiras profissionais, dando-lhes outras identidades.

Segundo Hall (2005), a identidade não é um todo unificado e bem delimitado. Há um constante descentramento/deslocamentos que são permeados por antagonismos sociais, que possibilitam a formação de novas identidades, produzem novos sujeitos, não mais com identidades fixas e estáveis, mas sujeitos fragmentados com identidades abertas, inacabadas em contínuo processo, assim como a história desses sujeitos.

Outro aspecto que mercê destaque é o pensamento progressista e renovador dos religiosos, presentes nas ações educativas. Convém salientar que nessas escolas, foi se delineando um ambiente favorável às discussões e mobilizações em torno de interesses coletivos e contra os privilégios dos grupos dominantes, com a anuência de setores da Igreja Católica no Brasil.

Tudo isso contribuiu para que essas instituições se transformassem em lugares de memória, onde os egressos reúnem-se para celebrações e festas as mais variadas, ou simplesmente para rememorarem momentos vividos. Atualmente incorporadas pelo Governo do Estado, ofertam apenas o Ensino Médio Regular e pouco lembram o passado de glórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou colocar em foco a importância da criação das Instituições Educativas pelas Missões Religiosas, nomeadamente, a criação de Escolas Normais que favoreceu a qualificação docente para atuação nas redes de ensino municipal e estadual da região, contribuindo assim para a diminuição do analfabetismo na região e tal repercussão dessa ação educativa se mantém até os dias atuais.

Destaca-se também, as históricas relações do poder público no tocante ao atraso educacional e, consequentemente, social da região, o que impossibilita formas de crescimento e contribui para as condições de pauperização das populações, vez que sem educação de qualidade, permanecem às margens do desenvolvimento.

Por fim, enfatizamos a vitalidade da obra educacional promovida pelas Missões em favor de seus alunos, majoritariamente oriundos de famílias desfavorecidas financeiramente, inserindo-os na vida produtiva por meio dos estudos, ação que distinguiu dos modelos educacionais tradicionalmente ofertados nas instituições de orientação confessional na segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 7ed, Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Col. Memória e Sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertarnd Brasil, 1990.

DALABRIDA, Norberto. **Das Escolas Paroquiais às PUCs: República, recatolização e escolarização**. In**:** Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol.III, século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. Petropólis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana**. Fortaleza: Premius, 2011.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A Educação Maranhense**: 1828-1889. São Luís: SIOGE, 1982.

MARANHÃO. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão por ocasião da sessão ordinária de 1948, pelo Governador Sebastião Archer da Silva**. São Luís, 1948, p.89.

MOTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Bueno de; LOPES, Antonio

de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do império àrepública**. Campinas: Alínea, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Editora Lisboa, 2009.

SALDANHA, Líllian Maria Léda. **A Instrução Pública Maranhense na Primeira Década da República**: (1889-1899). Imperatriz: Ética, 2008.

NOSELLA, Paolo &BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. São Paulo. Campinas: 2 ed. Revisada, Alínea, 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **História da Educação e História Cultural**: possibilidades, problemas e questões. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 2006.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O DESAFIO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elidiane Michele Albuquerque Messias Torres[80]
Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida[81]

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se discutir sobre determinados conceitos e significados da infância e o desafio do brincar na Educação Infantil no contexto onde as tecnologias, a virtualidade e a *gamificação* estão cada vez mais presentes na escola. Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa de campo ocorrida em uma escola de Educação Infantil em Buriticupu no Estado do Maranhão, e também, das aulas de duas disciplinas, Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação Infantil em Setembro/2016 e História, Política e Cultura da Infância em Janeiro/2017.

As mudanças que ocorreram no século XXI, as mídias, por conta do avanço das tecnologias, trazem novos desafios para a Educação Infantil, e essas modificações associadas às transformações e demandas sociais, levaram os professores a buscar mais do que lhes eram predestinados como destaca a autora Momo (2012). Todavia, apesar da formação continuada para professores que os possibilitem criar novas estratégias de ensino, que estimulem o desenvolvimento e o aprendizado das crianças através da ludicidade e de outras criatividades que envolvam o mundo delas, percebe-se que a tradicional forma de ensinar ainda faz parte do cotidiano escolar. Como diz Gikovate (2001), dentre todos os que atuam nas instituições educacionais, o papel principal é efetivado pelo professor, pois, ele é encarregado de cumprir responsabilidades complexas, de apresentarem-se quase todos os dias diante de numerosos espectadores heterogêneos numa tarefa nada fácil, envolvê-los.

Portanto, torna-se indispensável repensar a prática didática e pedagógica na Educação Infantil. Esta por sua vez deverá ser constituída de materiais diversos (inclusive brinquedos) que propiciem o desenvolvimento cognitivo por meio de atividades organizadas de maneira gradual e sistemática, favorecendo uma aprendizagem significativa para as crianças.

Por meio da Lei encontramos os Princípios da Educação, bem como as Finalidades; os Recursos Financeiros; a Formação e Diretrizes para a carreira dos Profissionais da Educação. Com sua publicação podemos ver que as crianças são sujeitos portadores de direitos, na infância as

[80]Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – PROFEBPAR/PARFOR.E-mail: michellynha24@gmail.com
[81]Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA). E-mail: mtpa@ufc.br.
.

Instituições de Educação Infantil têm o dever de brincar, como profere nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), e que a execução dos divertimentos não pode ser feita ingenuamente, sem intenções prévias.Na contemporaneidade nota-se uma forte ligação das crianças com as redes sociais. Estes últimos dados levam a presumir que as tecnologias em partes tem conseguido ajudar e facilitar muitas coisas no presente. Então, faz-se preciso discutir sobre as relevâncias e implicações dessas opiniões quanto à atuação das mesmas, fazendo parte da infância nesse período digno e influente.

O presente estudo tem como proposta fazer uma reflexão sobre a importância do brincar na Educação Infantil. A metodologia adotada neste trabalho apoiou-se nas leituras de artigos, vídeos/documentários, na pesquisa de campo focada no desenvolvimento e aprendizado das crianças através do lúdico, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e pesquisas bibliográficas.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

A Infância e seus significados

Como foram construídas múltiplas concepções por vários autores, em diversas épocas e lugares do mundo acerca da infância, talvez fosse impossível abordar sobre todos eles,e discorrer sobre esse leque de conceitos, pois não se trata de um assunto tão simples, constatamos uma complexidade em torno de tais definições, mas não poderíamos deixar de abordar alguns conceitos significantes, observa-se adequados a luz de alguns autores. Segundo o dicionário Aurélio (2010), citado por Lajolo (2006, p.231), ele traz três concepções referentes à infância,

> Período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade.

Seguindo o conceito da autora, que diz que a infância é um período de vida que faz parte da criança, da mesma forma o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), relata que “criança é aquela pessoa que começa do 0 a 12 anos incompletos”. Em seus respectivos artigos2º; 3º; 4º do Capitulo I; 15º e 16º do Capítulo II e no artigo 53º do Capítulo IV, “assegura a proteção integral à criança, e que os mesmos são sujeitos de direitos, quando de fato elas forem aplicadas ajudaram em seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social”. As Leistambém mostram que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem garantir e priorizar o direito que a elas

estão indicativas, quanto à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, lazer, cultura, liberdade de ir e vir, opinar, se expressar, e se divertir, entre outros, como estamos referindo às crianças achamos interessante abordar algumas partes que a elas estão incumbidas.Contextualizando com base nessas referências acredita-se também que infância é uma fase que todos os seres humanos passaram, passam ou passarão, a não serem aqueles que não chegarem com vida até completar 12 anos de idade.

Porém entendemos que ter essa idade que vai de 0 a 12 incompletos ou ter passado por ela não significa ter infância, para nós o significado tem outro sentido, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que enuncia que é um período de vida, muitas crianças passa por ela sem se divertir, trabalhando, ou percorrendo uma lista de atividades que ainda não lhe são cabíveis, pelo menos por enquanto estão passando pela fase da infância.

Dessa forma definimos que ter infância é quando as crianças usufruem com qualidade todos os seus direitos, assim como garante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), principalmente no direito de brincar.Compreende-se que não ocorre somente neste município de Buriticupu - MA, que o fato merece total atenção, mas em outros lugares também, por múltiplas causas. Noticiários mostram esses direitos sendo violados, motivos não faltam, e como exemplo tem: ausência dos pais, abandono da família, renda familiar baixa, falta de formação continuada de professores, oportunidades por morarem na zona rural e às vezes não terem escolas, entre outros.

Desse modo muitos acabam trocando as escolas por trabalhos, pois para sobreviver necessitam de trabalhar, e às vezes também pelo próprio professor que é um dos indicados para reivindicar tais direitos, não o único, como acima já citado, é a omissão de alguns professores (nos referimos aos que tem conhecimento sobre esses direitos) que ainda não fizeram praticamente nada (ou quase nada) para mudar essa realidade. Essas são umas das causas que levam as crianças ao fracasso escolar, e a não desfrutar da sua infância que é de grande importância em sua vida, o que vemos hoje em dia, é muitas crianças se transformando em adultos fora do tempo.

Aulas tradicionais são cansativas e enfadonhas para as crianças, onde parece que o dever delas é só de escrever e ler, sem dinâmicas, brincadeiras, atividades lúdicas, músicas, totalmente sem estímulo, isso não é nem um pouco atraente pra elas, por isso muitas fogem da escola e vão pra rua brincar, e às vezes chegam até a evasão escolar.Desse modo consideramos que ter infância é quantoas crianças passam por esse período de 0 a 12 anos sem viver como adultos, acarretados de

responsabilidades, compromissos e trabalhos, mas brincando, correndo, interagindo, pulando, gritando, opinando, tendo liberdade para expressar seus sentimentos, criatividade, ou seja, aproveitando essa temporada curtindo bastante e se divertindo de várias maneiras, independentemente da sua classe social.

O brincar

Conforme está prescrito no Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de (2009), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seus respectivos artigos 4º e 8º, diz que a criança deve ser o centro do planejamento, e que ela é uma pessoa histórica e de direito, o brincar e as brincadeiras fazem parte desse direito. Desse modo, o brincar faz parte da vida das crianças, porque proporcionam a elas momentos intensos de alegria, prazer, satisfação e atração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), afirmam que as crianças conseguem desempenhar suas criatividades, quando elas possuem várias experiências e também quando lhe são oferecidas oportunidades para elas expressarem essas experiências, que podem ser realizadas através das brincadeiras ou das aprendizagens.Para o acontecimento das brincadeiras é necessário haver uma ligação entre a imaginação e a imitação da realidade, pois, toda brincadeira é uma reprodução da realidade, daquilo que as crianças viveram ou viram em algum momento de sua vida, colocando suas emoções e ideias acerca dessas ocasiões.

Na ação do brincar, sinais, gestos, objetos e espaços, para elas significam o que sua imaginação criar, um exemplo que podemos usar para melhor esclarecimento, é relato da professora Michele, ela conta que quando brincava debaixo da mesa da casa da sua avó, na sua imaginação ela não estava debaixo da mesa, mais dentro de uma casinha, com suas bonecas, colocando elas pra dormir, fazendo comidinhas, fazia praticamente tudo que via sua avó fazendo, e vários outros exemplos, então entendemos que o brincar reproduz determinadas imitações dos adultos.

No entanto para haver as brincadeiras é necessário que as crianças tenham autonomia para escolhê-las e quem vai participar das diversões, isso depende da vontade de quem vai participar ou do quer-se com o brincar. Nessas atividades lúdicas de interação entre elas podem ocorrer divergências, são muitos os fatores que criam desavenças entre elas, mas eles mesmos podem resolver, e isso é muito importante e significativo na vida das crianças, todas as brincadeiras possuem regras, ao participar delas eles aprendem a esperar sua vez, respeitar a vez do outro, perder, ganhar, são várias aprendizagens que o brincar fornece.

Por meio do divertimento, o professor pode detectar o desenvolvimento das crianças, suas capacidades, o uso da linguagem, recursos afetivos e emocionais, para intervirem intencionalmente nas brincadeiras, dando apoio e enriquecendo suas capacidades imaginativas, criativas e organizacionais. Sendo assim, o professor pode organizar situações para que as brincadeiras possam acontecer diversificadamente e proporcionar a elas a escolha dos temas, papéis, objetos e colegas que desejam brincar, e assim estarem preparando de forma pessoal e autônoma suas emoções, conhecimentos e as regras sociais, sabendo o professor que essas brincadeiras "livremente" há finalidades didáticas.

O brincar é uma das funções mais importantes na Educação Infantil, é uma poderosa ferramenta para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, é através do brincar que as crianças desenvolvem habilidades corporais, coordenação motora, equilíbrio, percepção, autonomia, motivação, interação, socialização, respeito ao próximo, frustrações, perdas, avaliações, lutas, vitórias, regras, ou bem melhor dizendo se desenvolvem integralmente. De acordo com Almeida (2016, p.1657), "o interesse de compreender o brincar das crianças, surgiu quando a infância apontou a prematuridade, durabilidade e as transformações que ela vem sofrendo". O autor ainda nos dá conta que, a antecipação nas fases da infância e da adolescência está cada vez maior na atualidade. Para melhor compreendermos o universo infantil precisamos nos colocar no lugar das crianças, no seu modo de pensar, agir e brincar.

O brincar na infância, além de ser necessário é direito das crianças, deve ser valorizado, principalmente nas escolas, em alguns locais públicos, e no âmbito familiar, ao brincar as crianças se socializam, interagem, resgatam tradições, culturas, crenças, costumes, se desenvolvem tanto individualmente como coletivamente, em suas linguagens, conhecimentos, valores e subjetividades, demolem barreiras que causam separação na interação delas com a sociedade, certamente ajudam a predispor elas a serem mais inteligíveis para o mundo. Por isso, o autor sugere e reforça que "é importante colocar que o tripé *brincar/criança/escola* é não apenas possível, mas também desejável!" (ALMEIDA, 2016, p. 1660).

Nesse sentido ao observarmos na pesquisa de campo nota-se a carência de algumas escolas do município de Buriticupu - MA tem, em relação aos espaços, para serem desenvolvidas essas atividades lúdicas, atividades essas que são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, expõem essa concepção mediante as observações feitas também em outras escolas e ao andar pelas ruas do município, notamos essa necessidade ainda existente.

O brincar como uma música, isto é, algo que expressa uma linguagem, sendo assim de acordo com o conceito dela, entendemos que o brincar expressa a linguagem das crianças, um elemento que elas usam para se relacionar e interagir com outras crianças e com os adultos. O brincar resgata a alma da criança que existem dentro de nós, além de, convidar a ser eu mesmo. No ato do brincar, o brincante mostra sua essência, imita, medita, sonha, imagina, emociona, de forma inconsciente, e no momento das brincadeiras eles transformam seus medos e desejos em realidade. Podemos destacar aqui outro exemplo da professora Michele que dizia "quando era criança pegava a escova de cabelo da sua tia e fazia dela um microfone, e ficavam horas na frente do espelho cantando, expressando seu sonho de cantar".

No relato da professora é importante destacar, sobre a importância da criança criar seu próprio conteúdo do faz de conta, seu próprio repertório lúdico, verificamos que o simbolismo faz e é importante no ato de brincar, também percebemos que com o passar do tempo às brincadeiras foram se modificando, criando outras formas de brincar.

O brincar na escola

Redin (2013) relata que nossas vidas em alguma etapa dela algo é interrompido durante nosso percurso em vida. Entre a teoria e a prática sempre há um atravessamento de sentidos e significados e que a ação pedagógica deve ser pensada, e que muitas vezes é necessário quebrar padrões preestabelecidos, não que seja errado seguir, mas para poder experimentar novas alternativas. Por vivermos em uma sociedade que se encontra em estado de crise, e se os orientadores crerem na Educação Infantil, no tempo e no espaço em que as crianças estão na escola, é necessário trazer o conhecimento para mais perto de seus prazeres, muitas vezes tendo que abrir mão de outros recursos que para as crianças não tem muito sentido, neste contexto é primordial um plano de ação (planejar a aula).O professor deve sempre colocar-se à disposição das crianças, falar do passado cultural que foi construído por nossa sociedade, e propor a elas novos desafios e descobertas, e isso não é feito seguindo uma lista de atividades rotineiras de unidades didáticas ou na espera de uma data comemorativa para ser realizada.

Quebrar as regras faz parte do jogo da vida, e reinventando, experimentando, acontece também o aprendizado, escolas tradicionais já estão fora de padrão, caindo no esquecimento, apesar de muitos professores ainda usarem esse método de ensino, quando se trata da Educação Infantil os docentes não podem esquecer que as crianças são as protagonistas, e os professores os mediadores,

sempre construindo, desconstruindo, valorizando todas as culturas, explorando-as e usando para novas descobertas. A ludicidade para o Ensino Infantil seria a bússola orientadora, dos planejamentos praticados em sala de aula durante toda a 1ª etapa da educação básica, com é de direitos das crianças, como diz a autora Redin,

> [...] a criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] e é nas relações de troca que se ressignificam os saberes/fazeres. [...] existe uma dimensão estética como resultado da ação do sujeito no e com o mundo, num permanente processo de construção e de reconstrução, de projetar e realizar, de ver os resultados. Planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer. (REDIN, 2013, p. 22 – 23).

Para discutir sobre essa ideia da autora, vamos relatar uma experiência que vivemos em uma Escola Pública de Educação Infantil na cidade de Buriticupu no Estado do Maranhão, a mesma foi realizada por meio de uma atividade proposta pelo professor José Edilmar de Sousa, professor da disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação Infantil, em Setembro/2016, uma pesquisa de campo, dentro da sala de aula, que ocorreu através de observações, anotações e entrevistas com as professoras. Com essas atividades percebemos a importância do brincar para as crianças no cotidiano escolar. Foi de grande relevância observar se de fato elas aprendiam, pois, ainda ouvimos relatos de que escola não é lugar de brincar, que estudar é coisa séria, e, que a escola foi feita para ensinar a ler e a escrever, somente na hora do recreio era o momento de brincar. Verificou-se que,

> No dia da observação a sala de aula tinham 17 alunos, logo após a *chamada* as professoras fizeram uma roda com as crianças onde elas fizeram oração, brincadeiras de roda, cantaram as músicas: O Ônibus, O Violão, A Galinha Pintadinha, Atirei o Pau no Gato, Pintinho Amarelinho e bom Barquinho. Foi um momento maravilhoso, todas interagiram, cantaram, fizeram coreografia, pularam, gritaram, sorriram, chamamos esse primeiro momento de acolhida. Seus olhinhos brilhavam, suas emoções eram notáveis, com sorrisos estampados no seu rosto, o prazer de estarem ali era tão intenso que não queriam, mas nem parar de brincar. Além dessas brincadeiras em sala, neste dia todas as crianças foram levadas ao pátio e sentaram no chão em forma de círculo, para assistir um teatro produzido pelas professoras. Essa dramatização foi sobre vizinhos, os professores prepararam o ambiente como uma rua fizeram casinhas de papelão, com o TNT preto fizeram o asfalto da rua, trouxeram a realidade dos objetos que estava na história do livro infantil. (OLIVEIRA e TORRES, 2016).

Constatamos e verificamos neste relato que o brincar de faz de conta foi um conteúdo que as professoras utilizaram como ferramenta para desenvolver o aprendizado das crianças, as mesmas criaram uma situação simbólica que gerou muita curiosidade nas crianças, elas iam narrando a história (*conto ludo motriz*) e estimulando a participação de todas,

> O eixo central da brincadeira girou em torno de uma pequena porta feita pelas professoras, as crianças ficaram muito curiosas queriam saber o que tinha atrás da porta, isso prendeu bastante a atenção delas, todas queriam tanto passar, como saber o que tinha atrás da porta. (OLIVEIRA e TORRES, 2016).

Percebeu-se que as crianças aprenderam através da dramatização lúdica como: chegar à casa de um vizinho; bater na porta; dar um bom dia; boa tarde ou boa noite; quem são seus vizinhos; como andar nas ruas; tratar nosso próximo etc. Esse teatro foi interpretado pelas professoras, mas sempre com a participação das crianças. No final das atividades, as professoras contextualizaram todo o teatro, fazendo perguntas para elas, após o término do teatro, todas elas foram conduzidas a fazerem uma fila para passarem pela porta e dizerem o nome de seus vizinhos, ou coleguinhas que elas mais gostavam de visitar e brincavam.

Em seguida todos retornaram para a sala de aula, onde as professoras proporcionaram uma atividade em sala, sobre vizinho, elas deveriam desenhar livremente, justamente aquele vizinho que elas disseram ao passar pela porta, o material para a realização da atividade foi entregue pelas professoras para os alunos como: lápis de cor, giz de cera, pincel, folha A4, quando todos terminaram, socializaram suas atividades com seus colegas mostrando seus desenhos e falando o nome de seus vizinhos.

Notamos que após as atividades lúdicas, não houve nenhuma resistência e nem dificuldade para a realização autônoma das tarefas por parte dos alunos e principalmente no aprendizado deles, e que as brincadeiras devem fazer mais parte das escolas, elas são interdisciplinares, se entrelaçam em todas as disciplinas e promovem o aprendizado das crianças, por isso, que o brincar, a criatividade e a flexibilidade dos conteúdos são essenciais para o ato pedagógico acontecer na Educação Infantil.

Foi uma experiência inimaginável e única, neste período nosso conhecimento sobre a importância do brincar era muito pouco ou quase nada, em nosso estudo percebemos que além de desenvolver várias habilidades, elas aprendiam conteúdos, então se chegou a conclusão de, o quão é fundamental e essencial o jogo, o brinquedo e as brincadeiras na escola. Criar, inventar, reinventar com elas, compartilhando com outros professores, ouvindo suas ideias e pedindo sua colaboração para tais eventos, fica a certeza que as crianças gostam de uma aula mais alegre, divertida e inclusiva. É fundamental que o ambiente escolar seja mais prazeroso e acolhedor, onde as crianças provavelmente aprenderiam com mais facilidade.

Educação infantil e o desafio do brincar

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seus referentes artigos 5º e 9º diz que a Educação Infantil é a 1ª etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças, nos seus aspectos físicos, psicológicos,

intelectual e social, nas Diretrizes da Educação Infantil contém dois eixos que orientam a Educação Infantil que são: interação e brincadeiras, e que lhe são incumbidos o aprendizado e o conhecimento das crianças, possibilitando também a autonomia, a saúde, bem estar, vivências éticas, incentivando-as e propiciando interações em todas as tradições culturais. As Instituições de Ensino Infantil deveria ser um lugar de plena liberdade de criar e propor encontros, troca de ideias e saberes, para que do mesmo modo a ela venha oferecer um ambiente cultural, agradável, prazenteiro, e estimulante. As crianças desenvolvem seu aprendizado através de interações, rejeições, assimilações, desobediências e transformando, tanto elas quanto as outras crianças, com adultos e com o mundo. Como a autora ainda destaca,

> [...] as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético [...] o brincar é sempre uma experiência criativa que consome um espaço e um tempo [...] nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena aprende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças [...] a brincadeira é a cultura da criança. (BARBOSA, 2009, p. 71 - 72).

Assim sendo, com o passar do tempo as crianças conseguirão assimilar que as regras, tanto faz parte das brincadeiras como também de todo o contexto social que elas vivem, por isso se torna eficaz a inserção das brincadeiras nas Instituições de Ensino Infantil, assim elas já vão se adaptando as futuras regras existentes na sociedade.As crianças brincam porque faz parte da sua natureza, de seu mundo, enquanto se divertem, se alegram, saltam, correm, caem, levantam, choram, gritam e muito mais, as diversões além de fazer parte da sua cultura, é justamente aí que habita a total liberdade de expressão, como explicita a autora Barbosa (2009) citada por Momo em (2012),contam que o século XXI, traz várias características e novos desafios,

> [...] Nosso mundo caracteriza-se pela ambivalência, velocidade, volatilidade, compressão tempo-espaço, excessiva visibilidade, descartabilidade, fugacidade, instantaneidade, obsolescência, efemeridade, individualismo, busca de pertencimento, incompletude, entre tantas outras dimensões. Nesse sentido, como ensinar o mundo simbólico no qual vivemos se esse muda tempo todo? Como educar em um mundo onde o que compararmos é volátil e permanentemente mutante? (MOMO, 2012, p.19)

De acordo com relatos de dois autores, Steinberg e Kincheloe (2001),destacaram a ideiade que “o mundo contemporâneo está produzindo uma nova infância”, infância essa que chamama de pós-moderna, ela só conseguiu distinguir quando ela pesquisou em outras e novas fontes teóricas, uma nova expressão da infância e de ser criança na atualidade. A velocidade que as crianças se reconfiguram é muito grande, e que o conhecimento dos professores não tem a mesma rapidez, para alcançar essas grandes e ao mesmo tempo pequenas crianças, como antes eram vistas.JáBujes

(2012), conta que estava olhando uma revista e se deparou com uma página bem colorida e se deparou com um texto apresentava um título como, "O futuro da infância", isso lhe incitou bastante atenção, mostrava um apelo para o consumidor infantil, uma agenda repleta de atividades bastante atrativas, e que por conta de tais ocupações, ela notou que quase não lhe sobravam tempo para elas brincar com seus colegas, e que futuramente seria normal viver dessa forma.

Diversos Profissionais da Educação discutiam sobre esse caso, isso levou a autora a refletir sobre a precocidade de responsabilidades que algumas crianças de hoje estão assumindo.Com essa falta de tempo observa-se a intimidade das crianças com os aparelhos eletrônicos conectadas com os que estão longe e ao mesmo tempo, distante dos que estão bem próximo, perdendo várias ocasiões e oportunidades para brincar, isto é, acontecimentos que viver nessa fase são preciosos.Vale ressaltar que diante da ideia da autora prenunciamos também uma probabilidade maior a obesidade, caso as crianças continuarem por muito tempo, paradas e quietinhas. Entendemos que onde tem criança, de acordo com tudo que foi abordado deve haver movimentos, brincadeiras, barulho, e muitos mais outros itens que antes já foram abordados.

Chegamos a uma reflexão ao contextualizarmos com nossas experiências de vida, que a infância é uma fase que passa tão rápido, e quando percebemos já passou, somos adultos, olhamos para trás vemos que o tempo não volta mais e que perdemos muito tempo, não aproveitamos quase nada dela, mas ainda temos algo a relatar sobre nossa infância, brincadeiras, jogos. E as crianças de hoje o que elas discorrerão sobre suas brincadeiras e infância? Ficamos imaginando e nos questionando, é algo relevante e interessante de refletirmos, em razão de estarmos em processo de atores da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar alguns significados sobre infância, o que as Leis dizem a respeito delas, a importância do brincar na Educação Infantil e na infância, como a criança desenvolve seu aprendizado através da ludicidade e que uma nova infância que vem sendo estabelecida por meio das mídias e tecnologias, trazendo aí novos desafios para a Educação. Na pesquisa compreendemos que não há existência de uma receita pronta para trabalhar na Educação Infantil, mais uma variedade de probabilidades que levam elas mais próximas ao conhecimento e aprendizado, dependendo do apoio da família, da sociedade, dos órgãos públicos, sabemos que eles podem e devem contribuir dando o apoio necessário, para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, vale ressaltar, que vários procedimentos precisam ser revistos, refletidos, desconstruídos,

reconstruídos, realizados, novas sugestões e práticas lúdicas, enfim algo que proporcione mais interação entre crianças e adultos através da ludicidade. Nesse sentido faz se necessário ter essas informações, pois ainda é um desafio para os professores utilizar o brincar na Educação Infantil como conteúdo de ensino e aprendizagem, principalmente na contemporaneidade, era das tecnologias, e elaborar uma intervenção pedagógica que permita o lúdico como um elemento protagonista e assim possivelmente contribuir no desenvolvimento da infância na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos autóctones e tradicionais: patrimônio cultural da humanidade.** In: Cristiane Maria Nepomuceno, Tania Serra Azul Machado Bezerra, Witembergue Gomes Zaparoli. (org.). 8º Fórum Internacional de Pedagogia: Educação em/ para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. I ed. Imperatriz: Ethos, 2016, v. p. 1628 – 1655. (Ebook).

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar na escola: um espaço possível, mas também desejável!** In: Cristiane Maria Nepomuceno, Tania Serra Azul Machado Bezerra, Witembergue Gomes Zaparoli. (org.). 8º Fórum Internacional de Pedagogia: Educação em/ para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania. I ed. Imperatriz: Ethos, 2016, v. p. 1656 a 1674. (Ebook).

BARBOSA,Maria Carmen Silveira**. Práticas Cotidiana na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss.**Educação e Infância na Era da Informação -Mídia, Consumo e os desafios de Educar uma Infância Pós-Moderna -** Educação e Infância na Era da Informação - Resgate da Infância: uma questão para a propaganda? - Educar uma infância pós-moderna. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BRASIL, CNE/CEB**,** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009-b. Seção 1. 18p.

DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 5ª ed. Editora positivo, 2010**. Aurélio on-line**. Disponível em: https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp. Acesso em: 01 de março de 2017.

GIKOVATE, Flávio. **A Arte de educar- O papel do professor**. 1ª ed. Curitiba- PR: Editora Positivo, 2001.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M.C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOMO, Mariangela. **Educação e Infância na Era da Informação - Mídia, Consumo e os desafios de Educar uma Infância Pós-Moderna**. Educar uma infância pós-moderna. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Santos e TORRES, Elidiane Michele Albuquerque Messias. **Observação em torno da concepção de duas professoras na instituição da Educação Infantil sobre aprender brincando em uma escola de Buriticupu - MA.** Trabalho de campo realizada no dia 09/07/2016.

REDIN, Marita Martins**. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda, 2013.

STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O USO DO LABORATÓRIO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESOR DE MATEMÁTICA: A RELAÇÃO ENTRE O SABER E O FAZER MATEMÁTICO

Joelma Nogueira dos Santos[82]

Hermínio Borges Neto[83]

Ana Cláudia Mendonça Pinheiro

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos que caracterizam a sociedade atual exigem cada vez mais sujeitos reflexivos e autônomos. No campo educacional, o ensino de matemática aparece como um dos elementos relevantes para o processo da formação intelectual, social e cultural do indivíduo. Segundo Machado (2001), a matemática caracterizou-se como uma ciência desde quando o homem deixou de apenas pensar 'com' para pensar 'sobre' o mundo ao seu redor, e tornou-se ao longo do tempo elemento essencial que o auxilia em suas ações.

Caraça (2010) nos chama atenção para o fato de que independente do que o homem faça ou onde viva, se está ou não lidando com a mais avançada tecnologia ou, se vive em algum lugar remoto de nosso planeta, utiliza o pensamento matemático em várias situações do dia a dia, mesmo que seja apenas para uma simples contagem. Portanto, precisa aprender matemática, ou muito ou pouco.

Quando se analisa os feitos dos egípcios, dos babilônios e de outros povos que viveram antes do séc. VI a.C.,percebe-se que estes foram desenvolvidossob a perspectiva do empírico e de algumas singularidades observadas. Porém, a partir do séc. III a.C., embora a visão utilitarista também fosse trabalhada como,por exemplo,nos trabalhos de Arquimedes, já era possível perceber, no pensamento grego, uma maior abstração das ideias por meio dos sentidos e da razão.

No desenvolvimento da álgebra pelos hindus e árabes o pensar sobre o fazer matemático continuou. A necessidade de comunicação e do contexto político-social foi predominante para estruturar um sistema de numeração que funcionasse efetivamente. Essa invenção, caracterizada como o aprimoramento da contagem, veio a se estabelecer de forma definitiva nas relações comerciais no séc. XIII d.C. Mas, foi apenas por volta do séc. XV d.C. que a matemática adentrou

[82]Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, UFC. E-mail: jnosant@gmail.com.
[83]Professor Titular Universidade Federal do Ceará, UFC, lotado na Faculdade de Educação. E-mail:herminio@multimeios.ufc.br.

definitivamente no mundo da abstração. Matemáticos como René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz e Isaac Newton passaram a contribuir significativamente para um sentido mais geral na forma de pensar (BOYER, 1974; EVES, 2004; ARAGÃO, 2009).

Dentro do contexto do ensino e da aprendizagem, a matemática escolar sempre foi alvo de discussão servindo de contraponto à matemática acadêmica. Atualmente, professores na busca de inovações metodológicas que melhorem sua prática tentam levar para a realidade da sala de aula atividades de ensino que proporcionem uma aprendizagem mais significativa, porém, sua formação inicial ainda apresenta-se como obstáculo no avanço de seu trabalho pedagógico, e a ideia de fazer o aluno a pensar sobre suas ações, como os matemáticos faziam no passado, fica muito aquém de sua prática de sala de aula.

Segundo Machado (2001), não é fácil ensinar matemática. Tem-se tentado trabalhar com ideias e conceitos que estão presentes em nossas ações cotidianas ainda de forma muito teórica, tratando essa ciência como algo que habita em uma dimensão superior a nossa. Dentro dessa ótica, questionamos então: é necessário mudar o ensino da matemática? É importante ou não mudar? Por que é necessária essa mudança? Como deve ser feita e qual o objetivo? O que mudar?

Existe uma concepção culturalmente difundida de que a formação matemática do indivíduo dependerá da escolha de ser um futuro leigo no que tange às ideias matemáticas ou um futuro especialista na área. Isso porque, diferente de outras ciências, não se percebe a relação da Matemática com a realidade sociocultural do sujeito (MACHADO, 2001).

No ensino, essa ciência desenvolve-se não apenas em conceitos e princípios, mas também pela sua relação com o mundo. A afirmação é baseada no fato de que está culturalmente inserida nele. Dentre as ideias defendidas pelos educadores matemáticos está a relação entre o fazer e o saber matemático (BRASIL, 1998).

Quando se percebe a aprendizagem da matemática como elemento que favorece o desenvolvimento cultural e social do homem, a escola aparece como elemento fundamental. É nela onde parte do conhecimento o qual move a sociedade é produzida e reproduzida não como causa, mas como consequência, ou seja, estudamos matemática na escola, não só para levar o conhecimento à sociedade, mas principalmente porque precisamos dele para viver socialmente (CHEVALLARD; BOSH; GÁSCON, 2001).

A breve análise histórica relatada aqui sobre o desenvolvimento dessa ciência pode nos mostrar que, independente da época e do contexto, o pensar sobre as ações dos matemáticos foi

crucial não apenas para as soluções dos problemas em que se debruçavam, mas também para que novas ideias surgissem. Diante desse argumento e partindo do pressuposto de que os matemáticos no passado pensavam sobre suas ações e refletiam sobre o que aprendiam, questiona-se então: estão os futuros professores refletindo sobre seu conhecimento matemático? Como está sendo discutido o saber matemático escolar nos cursos de licenciatura em matemática?

Na formação inicial de professores de matemática é mais do que necessário pensar sobre as ações que levam à descoberta e à formação dos conceitos matemáticos. Atentar para o fato de compreender a matemática não apenas na vertente científica do saber acadêmico, mas deve pautar as discussões nos cursos de licenciatura em matemática.

Analisando os cursos de licenciatura em matemática, a partir numa dimensão mais pedagógica, deve-se levar em consideração a ideia de capacitar pessoas para atuar em diferentes níveis de escolaridade da educação básica. Embora o currículo tradicional tenha sofrido algumas mudanças nos últimos anos e novas propostas já são trabalhadas no intuito de possibilitar uma aprendizagem significativa, ainda é possível ver, por exemplo, a aritmética, a geometria e a álgebra elementar, desconectadas entre si e trabalhadas sem nenhuma relação com o cotidiano do aluno ou com outras áreas de conhecimento. Segundo Moreira e David (2005, p. 20), a matemática precisa ser considerada "historicamente em conjunção com a prática e a cultura escolar". Mas, como estabelecer e manter essa conexão?

Várias pesquisas acadêmicas vêm sendo desenvolvidas no intuito de contribuir com o ensino de matemática a partir de uma perspectiva mais contextualizada, como um ensino que faz e dá sentido, seja na abordagem de conteúdos ou no método utilizado em sala de aula. Brasil (1998) aponta para alguns caminhos que facilitam o ensino. Pressupõe-se aqui que o laboratório de matemática, quando utilizado corretamente, tem facilitado efetivamente o ensino. E essa ideia está fundamentada nos trabalhos de alguns educadores matemáticos que acreditam no laboratório como um desses caminhos.

Lorenzato (2010) discorre sobre o trabalho de alguns pesquisadores sobre o uso do laboratório de matemática na formação de professores. Dentre elas, destacam-se três: a que propõe um ensino baseado no desenvolvimento e uso de recurso didático, especificamente o material concreto, pois em sua concepção o mesmo possibilita ao aluno uma visão mais ampla do objeto matemático estudado; aque ressalta a importância do material concreto, direcionado para algo manipulável, como recurso que auxilia a formação inicial do professor de matemática;a proposta

que tem um caráter relevante na formação docente, trazendo a ideia de que todo curso de licenciatura tem que ter um laboratório como apoio à formação dos professores de matemática. Porém, ao discorrer sobre os trabalhos de alguns pesquisadores, não aponta como deve ser o uso do laboratório como subsídio ao trabalho do professor formador. Nem mostra a maneiracomo o curso de licenciatura possibilita o licenciando a trabalhar a relação entre o saber e o fazer matemático.Nem tampouco aponta metodologias que venham a contribuir com as reflexões dos licenciandos ao utilizar o laboratório em sua formação inicial.

Rodrigues e Gazire (2015) apresentam sete concepções de laboratório de matemática, mas também não inserem essas concepções na relação teoria-prática da formação inicial dos professores mostrando os métodos de trabalho com esse recurso didático.

Pinheiro, Borges Neto e Pinheiro (2013) mostram a ideia de que o laboratório não se resume a um espaço físico, mas a momentos da aula em que o professor conduz a manipulação ou construção de recursos, fazendo com que o aluno reflita sobre sua ação. E a partir dessa ideia, vê-se a possibilidade da construção de uma nova concepção de laboratório, que ultrapasse a esfera física e, ao mesmo tempo, leve o futuro professor a refletir sobre sua prática antes mesmo de chegara à sala de aula.

Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo é apresentar as primeiras leituras e considerações sobre a pesquisa de doutorado envolvendo o uso do laboratório como suporte didático à formação inicial do professor de matemática.

O LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA COMO CAMPO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Quando se pensa em um laboratório de matemática tem-se em mente um ambiente onde várias ações acontecem como experimentos e investigações no contexto do ensino. Se a ideia defendida é a de que o aluno experimente situações que levarão à construção de seu conhecimento matemático, então sua postura é de explorador e investigador e segundo Lorenzato (2006), o laboratório se caracteriza como um ambiente adequado para tais atividades, pois é nele que a vida matemática da escola acontece. Ações como testar, conjecturar, levantar hipóteses, provar são inerentes à atividade de investigação e exploração. Já o professor, como mediador do saber, deve intencionalmente proporcionar situações que favoreçam a aprendizagem do aluno, e o saber é o elemento que determina a trajetória em que as relações didáticas vão acontecer (PAIS, 2002; POMMER, 2008; ANDRADE, 2017).

O laboratório pode ser caracterizado como um ambiente de aprendizagem onde ocorrem situações didáticas[84]. Brousseau (2008) afirma que o professor deve elaborar situações intencionais, fazendo com que o aluno se defronte com elas no intuito de promover a aquisição do saber matemático (TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Segundo Rodrigues e Gazire (2015), atualmente existem algumas concepções de utilização do laboratório de matemática, e o mesmo pode ser classificado pelos objetivos e consequentemente pelos campos de atuação, diferenciando uma ideia da outra. Dentre elas destacam-se: a) o laboratório como depósito de material: local onde se guarda o material que serve de apoio ao trabalho docente;b) como ação na sala de aula: espaço onde as ideias matemáticas serão exploradas, muitas vezes sem o material concreto, mas com riquíssimas discussões sobre as ideias matemáticas; c) como disciplina na licenciatura em matemática: nela ocorrem discussões, seminários e oficinas direcionadas para a formação do professor;d) como suporte tecnológico: essa concepção também é conhecida como laboratório de informática;e) como laboratório tradicional: espaço onde se realizam práticas com instrumentais da matemática e das ciências da natureza;f) como laboratório de ensino de matemática: essa concepção é a junção do tradicional com a sala de aula. Fisicamente é uma estrutura só;g) como laboratório de Educação Matemática: nele se desenvolvem pesquisas além das atividades de ensino e extensão.

No que se refere à matemática escolar, e voltando a atenção para algumas dessas concepções, é fácil perceber quanto o ensino é dinâmico. Daí a necessidade de posicionar o aluno como agente ativo do processo de aprendizagem assim como o professor do processo de ensino, e esses dois elementos, interagindo entre si e com o saber. Porém, para ter um bom desempenho como mediador desse processo, o professor precisa ter domínio do conhecimento e perceber a flexibilidade da matemática conectando-se com o meio e intencionando a existência das relações para a promoção da aprendizagem. E é nesse momento que o professor decide que meios pode utilizar para que o ensino seja efetivado. Em relação ao uso de recurso didático como suporte para o ensino, o professor deve inclusive analisar em que momento da aula pode utilizá-lo (BRASIL, 1998; PINHEIRO; BORGES NETO; PINHEIRO, 2013).

Mas, como preparar o professor para trabalhar com investigação, exploração e resolução de problemas que envolvam a formação e compreensão de conceitos matemáticos?

[84]As situações didáticas ocorrem no intuito de desenvolver atividades do ensino para a aprendizagem envolvendo professor, aluno e saber (PAIS, 2002).

Para Polya (1987), o professor muitas vezes é orientado a mostrar aos alunos a necessidade de investigação e de ações criativas e o mesmo, em seu currículo não tem oportunidade de ser encorajado, de desenvolver suas habilidades matemáticas e, complementando a ideia aqui apresentada, sem uma formação adequada. Por esse raciocínio, é possível compreender os motivos que não levam o professor a utilizar recursos didáticos, por exemplo, em suas aulas. A questão é que o mesmo não foi e nem está sendo preparado de forma adequada. Segundo Pinheiro, Borges Neto e Pinheiro (2013), muitos professores rejeitam o uso de recurso didático porque não têm domínio sobre o mesmo e não consegue perceber a contribuição do recurso na aula ou traçar uma sequência de ações na atividade com o material. Essa postura impede o alcance do objetivo do ensino dinâmico que na visão de Bertoni (1995, p. 36), o professor precisa fazer com "que os alunos tenham legítimas experiências matemáticas, ou seja, experiências semelhantes às dos matemáticos". Dessa forma os próprios alunos poderão perceber como se deu o processo histórico-social do conhecimento matemático e essa questão pode ser um passo inicial para mais uma inovação na metodologia de trabalho que está sendo apresentada nesse projeto.

A ideia de que as pessoas possam pensar sobre o que fazem matematicamente e também criar relações com o objeto matemático é defendida por Pavanello (2003) quando afirma que o método deve predominar sobre o conteúdo, mostrando, dessa maneira, a percepção da matemática como uma ciência que respeita os modos e os caminhos de sua produção. Essa visão possibilita a análise do laboratório de matemática sob outra perspectiva, a de enxergá-lo como suporte para a formação inicial do professor de matemática com a manipulação de recursos didáticos explorando as potencialidades desses recursos nas disciplinas que discutem o ensino. "Particularmente, o Laboratório de Matemática como um laboratório didático, em oposição à pedagogia tradicional, não se resume a um espaço fixo, mas se estende a momentos inseridos na aula que proporcione a manipulação e construção de imagens e objetos matemáticos" (PINHEIRO, BORGES NETO, PINHEIRO, 2013, p.76).

Os cursos de licenciatura devem ensinar o professor a pensar e refletir sobre o que aprendem. Machado (2001, p. 59) se posiciona a favor de um ensino que significativamente esteja inserido em um processo de contextualização e descontextualização e não apenas focado em "uma visão que reduz o verbo pensar a intransitivo [...] que se pensa no vazio".

A Educação Matemática tem como característica principal a abordagem de temas cujo objetivo é fazer o professor perceber o que está e o que não está sendo assimilado em sua realidade.

Como ressalta D'Ambrósio (1993, p. 40): "É essencial que o programa de formação de professores facilite esse processo criando indivíduos críticos de sua própria ação e conscientes de suas futuras responsabilidades na formação matemática de nossas crianças". Portanto, aprender sobre o processo de ensino significa muito mais do que estudar teorias. É necessário que se proponha ao professor buscar, ainda dentro da sua formação inicial, reflexões e novos rumos para sua futura prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em Educação Matemática tem proporcionado várias reflexões no que se refere à formação de professores. Perceber o uso do laboratório como um recurso que pode subsidiar o trabalho do professor formador na relação entre o saber e o fazer matemático dos licenciandos em matemática, tem se mostrado um campo fértil de discussão. O esboço apresentado nesse artigo retrata as primeiras impressões sobre a pesquisa acadêmica que se desenvolverá durante os próximos quatro anos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. S. Sessões de ensino para o ambiente telemeios. *In:* Borges Neto, Hermínio (Org.). **Sequência Fedathi no ensino de matemática.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

ARAGÃO, M. J. **História da matemática**. Rio de janeiro: Interciência, 2009.

BERTONI, N. E. Formação do professor: concepção, tendências verificadas e pontos de reflexão. **Temas e Debates,** SBEM, v. VIII, n. 7, p. 8-15, 1995.

BOYER, C. B. **História da matemática**. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática. Brasília: MEC, 1998.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. Tradução Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais de matemática.** 7. ed. Lisboa: Gradiva, 2010.

CHEVALLARD, Y.; BOSH, M.; GÁSCON, J. **Estudar Matemáticas:** O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AMBRÓSIO, B. S. **Formação de professores de matemática para o séc. XXI:** O Grande Desafio. Pró-posições. Campinas: CEPEM. v. IV, n.1[10], p.35-41, 1993.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática.** Tradução de Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de professores).

_____.**O laboratório de matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade:** análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, P., DAVID, M. M. **A formação matemática do professor:** licenciatura e prática docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática:** uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002. (Coleção tendências em educação matemática, 3).

PAVANELLO, Regina M. A pesquisa na formação de professores de matemática para escola básica. **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: SBEM n.15 , p.8-12, 2003.

PINHEIRO, A. C.; BORGES NETO, H.; PINHEIRO, T. S. M. Quando e Como Utilizar o Ambiente Computacional para o Ensino de Conceitos Matemáticos: uma proposta de organização do trabalho docente. *In*.: SANTOS, Alice Nayara dos; ROGÉRIO, Pedro (Org.). **Currículo:** diálogos possíveis. Fortaleza, Edições UFC, 2013. p.149-164.

POLYA, George. Dez mandamentos para professores. **Revista do Professor de matemática**, São Paulo, n° 10, p. 2-9, 1987.

POMMER, Wagner Marcelo. Brousseau e a idéia de situação didática. **Sema - seminários de ensino de matemática**. 2008. Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/sema20080902.pdf>. Acesso em: 01 setembro 2017.

RODRIGUES, Fredy Coelho Rodrigues; GAZIRE, Eliane Sheid. **Laboratório de educação matemática na formação de professores.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. Um pouco da teoria das situações didáticas (tsd) de Guy Brousseau. **Zetetiké**. Campinas, SP: Unicamp. 2013.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 4

BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA, IDEIAS PEDAGÓGICAS E INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NEREU BITTENCOURT

Adão da Silva Severino [85]

Salânia Maria Barbosa [86]

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações sobre a história de vida e a formação de professor Nereu Bittencourt, cuja essas reflexões são frutos do projeto de pesquisa a memória caxiense: a história de vida de professores caxienses o mesmo faz parte do grupo de pesquisa Histórias do Maranhão do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão CESC UEMA e tem como pesquisador Adão da Silva Severino orientado pela professora Salânia Maria Barbosa Melo. Um dos objetivos do estudo foi justamente mostrar a história de vida e a contribuição que o processor Nereu Bitencourt teve com educação no período em que foi educador e acima de tudo mostrar essas contribuições a sociedade Caxiense. Em relação à abordagem metodológica optou-se pela investigação (auto) biográfica do tipo história de história vida, que se situa na perspectiva da modalidade de pesquisa qualitativa a qual possibilita o estudo das percepções pessoais, assim como permite a aproximação do pesquisador do objeto investigado contribuindo na interpretação das histórias de vida dos sujeitos investigados. Os autores que embasaram teoricamente a pesquisa foram: Josso (1999), Dominicé (1988) e Nóvoa (1992).

Desse modo, encontrei na trajetória profissional a ancoragem para continuar pelos trilhos das narrativas das histórias de vida, a começar pela do professor. A metodologia da pesquisa foi fundamentada pela entrevista oral de Erlinda (2007). O caminho da entrevista teve como foco as histórias de vida e formação do professor Nereu Bittencourt. Os dados da entrevista foram analisados à luz da abordagem (auto) biográfica. As questões norteadoras que sustentaram a pesquisaforam: a sua história de vida, sua formação e a sua contribuição para com a educação na sua cidade. Dessa forma, as percepções obtidas entre a narrativa e a trajetória da história de vida do professor Nereu Bitencourt inauguraram olhares singulares e estruturantes para o ser professor que compreende a construção em si e no outro mesmo sabendo que hoje enfrentamos tivesses barreiras das quais muitas das vezes impede a formação de um profissional da educação.

[85]Acadêmico do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão CESC - UEMA E-mail: adaosilva507@gmail.com

[86] Orientadora: Profa. Dra. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, E-mail: salaniamelo@yahoo.com.br

Este olhar sobre a história do professor Nereu nos possibilitou de forma peculiar como cada docente vincula-se com o trabalho e a trajetória da história de vida que é o que determina o desenrolar do percurso profissional. Perceber a pertinência das histórias de vida do educador, trazendo as implicações que o levaram ao sucesso de um profissional tão competente na aérea em que atuou, foi o primeiro passo para considerar a importância da entrevista para este estudo. Com a narrativa da história de vida, busquei conhecer os diferentes percursos e os desencantos que o professor percorreu até chegar o sucesso na sua profissão como educador.

Seguindo a trilha da perspectiva aberta pela crescente utilização das histórias de vida e os estudos autobiográficos no campo da educação, principalmente aqueles voltados para a formação inicial e continuada de professores, como vêm apontando Josso (1999), Dominicé (1988) e Nóvoa (1992), que se propôs investigar a temática, objetivando explorar o potencial da pesquisa qualitativa, na sua modalidade história de vida, além de pesquisar teorias e metodologias sobre histórias de vida na formação de professores.

HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR NEREU BITTENCOURT

O professor Nereu foi jornalista, poeta, professor emérito, educador de várias gerações de grandes caxienses, nasceu em Caxias em 8 de Março de 1880 e ali veio a falecer em 11 de Julho de 1963. Figura obrigatória nos meios intelectuais de Caxias na primeira metade do século XX, recém findo. Com o nobre exercício desse apostado professor por uma vida inteira. Quer no Ginásio Caxiense, quer na Escola Normal. Ninguém, ali, alçou voo além das balizas locais, senão pelas ruas mãos. Pelo seu magistério de escola teve exímio no português e francês. Nereu Bittencourt foi diretor da Biblioteca Pública estadual, a certa altura do governo Paulo Ramos. Nereu Bitencourt foi um dos poetas com grande destaque na revista, com seus poemas de fino acabamento. Intelectual puro, pouco se lhe dava bens matérias. “Pobre sempre pobre. Sem qualquer apego a bens matérias. Porém, em simetria, rico, sempre rico, a espalhar, ciosa e dadivosamente, saber a mocidade do seu torrão natal”. Assim foi o professor Nereu, humilde, mas sempre dedicado a educação e acima de tudo foi uns dos professores que tiveram uma grande contribuição com a educação.

A opção em aprofundar o estudo teórico e metodológico de/com histórias de vida e autobiografias, está vinculada ao “caráter formativo do método”, como afirma Bueno (2002), o sujeito ao reconstruir seu itinerário de vida realiza uma reflexão quando rememora o seu passado e a partir disso toma consciência de si, portanto, o caráter formativo do método, reside nessa tomada de

consciência de suas experiências sejam elas negativas ou positivas, as quais possibilitam rever certos pontos de atuação enquanto professor.

Dessa forma para que podemos entender um pouco sobre a história de vida do professor Nereu fizemos uma entrevista com sua neta à professora Erlinda Bittencourt (2017) onde ela nos relatou um pouco sobre sua trajetória de vida:

> Bom, obrigada por escolher o meu avô pra fazer esse tipo de estudo, ele realmente foi uma pessoa que deixou uma significativa contribuição para muitos caxienses, muitos educadores, alguns já até partiram mais aqueles que realmente tiveram a oportunidade de conhecê-lo e de usufruir dos seus ensinamentos a mim disseram que realmente foram os melhores e que muita coisa deve a ele eu conheci...tive a felicidade de conhecer Libânio, Libânio Lobo, que foi aluno do meu avô, um homem que conseguiu progredir no Rio de Janeiro com ascensão social incrível um homem literato, um acadêmico, um imortal da Academia Caxiense de Letras de Caxias, um filho ilustre que dizia com tanta humildade, e com tanta simplicidade que tudo que sabia, que tudo que tinha devia a meu avô.

Com base na fala de sua de Erlinda (2017) podemos observar um pouco da sua história de vida e isso é fundamental para que tenhamos uma compreensão acerca da história de vida do professor, qual o caminho que ele percorreu e os espaços frequentados enquanto educador, haja vista que o mesmo deixou uma contribuição e tanto para a educação e esse é justamente nosso propósito neste trabalho, não só falar do Nereu, mas mostrar o que ele contribui para que as pessoas possam conhecer sua história.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NEREU BITTENCOURT

Falar a respeito da formação do professor Nereu é percorrer alguns dos espaços frequentados pelo qual só podemos ter acesso através dos jornais e do uso da entrevista oral. Para Erlinda (2017), Nereu teve uma formação muito culta:

> Meu avô era um homem simples, um homem educado, homem que teve uma formação de primeiro mundo mais que realmente era um dedicado professor de letras, de língua portuguesa e de francês e dominava sete idiomas mais na sua humildade nunca se preocupou muito com questões digamos assim patrimoniais tanto financeira quanto de bens quaisquer que sejam eles, ele se preocupava em transmitir para as gerações da época os seus ensinamentos, os seus conhecimentos dentro da nossa língua materna ele buscava exatamente preparar bem o seu discípulo, então ele foi muito conceituado por essa razão, ele trabalhava com uma didática muito especial as pessoas comentavam muito os 3 tipos, a dialética era uma delas.

Desse modo, a professora ao narrar sua história de vida, poderá utilizar essa autorreflexão para planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Pode-se observar nesse ponto que uma nova ideia de formação vem sendo apontada, ou seja, aquela na qual se entende que a formação do educador tem seu início anteriormente ao ingresso nos cursos de licenciatura e continua posteriormente ao término da academia, admitindo-se assim a hipótese de que a formação faz parte do próprio processo existencial de cada indivíduo, conforme vem

defendendo Dominice (1988), Josso (1999) e Nóvoa (1992). Segundo Erlinda (2017) seu avó tinha uma relação muito próxima com a literatura no processo de sua formação ela afirma que:

> Meu avô buscava muito a questão da língua culta padrão, o esmero por tratar com ela e era um estudioso e tinha muitos alunos tanto particulares né, quanto na escola, foi um dos fundadores do colégio caxiense e pioneiro nessa questão porque lá também ele criou hino, foi um dos elaboradores do hino da escola e tinha uma sala muito linda com o nome "sala professor Nereu Bittencourt" com sua foto, lamentavelmente alguns gestores que vieram após a sua administração muitos anos depois acharam por bem apagar essa memória, tiraram, apagaram da sala, algumas pessoas não preservam muito esses valores, outros por desconhecerem por não terem tido o privilégio de conhecerem bem, vão modernizando as coisas e vão apagando da memória esses nomes.

Podemos ver acima na falada professora que por onde Nereu passou ele deixou o legado a ser lembrado e preservado para que as futuras gerações pudessem ver e assim observar como ele foi tão importante para aquela intuição. Para Nóvoa (1992, p.16) a identidade do professor se apresenta como "um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão", portanto, é um processo longo dinâmico, construído num processo complexo de troca entre seus pares.

O professor Nereu teve prestigio não foi só na educação não enquanto processor, mas também na vida pública enquanto cidadão Caxiense, através da prefeitura uma avenida importante da cidade recebeu seu nome e também foi fundamental para que a cidade tivesse o nome que tem hoje. Segundo Erlinda (2017) disse que:

> Mais meu avô foi prestigiado também pela administração pública, uma vez que ele tem nome na cidade tem o nome professor Nereu Bittencourt na principal avenida quando alguém adentra Caxias, a nossa principal avenida tem avenida professor Nereu Bittencourt que é exatamente uma homenagem a ele, muito justo eu creio porque ele educou várias gerações né, mais de 40 gerações ele educou aqui em Caxias e não só lecionava Francês como Português e também foi uma das pessoas responsáveis para que o nome de Caxias se mantivesse, ele está numa enciclopédia muito famosa é uma enciclopédia onde só consta essa nota porque ele foi consultado pela prefeitura, pelo governador da época, qual seria a opinião que ele teria sobre manter o nome que existiam duas cidades com o mesmo nome, a Caxias do Rio Grande do Sul e a Caxias Maranhão e a opinião dele foi que não era simplesmente uma superioridade financeira como a de Caxias do Rio Grande do Sul que deveria assegurar este nome e esse daqui não deveria permanecer, porque foi à homenagem maior foi do grande Duque de Caxias né, que ele, barão na época, ele deu esse nome, escolheu esse nome escolheu Caxias para realmente representa-lo e ai ele opinou por isso que teria vultos ilustres históricos que dava a ela a primazia, a prioridade de se manter com esse nome.

Para Erlinda (2017), seu avó era muito tranquilo e não se preocupava com muita coisa no que refere aos bens materiais. De acordo com ela Nereu:

> Era uma pessoa desprovida considerada realmente muito franciscano porque ele não se preocupava com bens, não se preocupava com luxo, não se preocupava com riqueza, e não é que não tivesse terras e não é que não tivesse bens, porém vivia como se assim não estivesse, tinha uma simplicidade faraônica e tanto é que não se preocupava tanto que muitas vezes também assim vivia com maior simplicidade, com maior tranquilidade

> vivendo realmente com o necessário, não se preocupava muito em manter e nem como dizer assim acumular bens então o que eu posso dizer é que eu me orgulho muito de ser a....de ser sua neta.

Diante disso os estudos centrados na trajetória de vida e formação do professor Nereu Bittencourt possibilitam o resgate de experiências e histórias vivenciadas , as quais ao serem relatadas/registradas através das autobiografias podem servir como parâmetros para outros professores. Segundo Catani e Bueno, (2000, p.168) ao "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo". Destacam ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Segundo a autora esses outros são: "referências imprescindíveis das nossas lembranças" (CATANI, 2000, p. 168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo assim um pouco sobre Nereu Bittencourt, asua trajetória pessoal enquanto professor, é também compreender como ocorrem os processos de ensino no interior das salas de aula e, é também perceber os espaços frequentados pelo mesmo, entender as relações que o professor tinha com as pessoas por onde passou ao longo de sua vida profissional. Assim, nosso trabalho teve como objetivo principal mostrar um pouco sobre a trajetória de vida e formação do professor e principalmente fazer com que as pessoas passam a conhecer um pouco sobre Nereu, um ícone da educação em Caxias e que teve grandes contribuições para a cidade.

Desse modo, compreender a história de vida e a própria trajetória apresenta-se como um valioso instrumento na formação de professores, pelo fato de que ao rememorar fatos e acontecimentos, esses podem ser refletidos com base em teorias que enfocam como, por exemplo, o papel do professor, a didática do professor, entre outros. Isto poderá desencadear escolhas quanto a atuação futura do professor. Isto é, o professor que vivenciou certas situações em sua escolarização poderá buscar meios de não reproduzi-las, ou preservá-las em situações de sua vida profissional como professor.

As análises dos relatos produzidos no contexto desta pesquisa permitiram ainda extrair algumas das percepções já apontadas pelos pesquisadores sobre história de vida e formação docente, ou seja, através das histórias de vida, podem surgir propostas novas sobre a formação do professor, bem novos entendimentos sobre a profissão docente.

Portanto, trabalhar com a história do professor Nereu Bittencourt foi de uma enorme importância, pois principalmente através dos relatos de sua neta a professora Erilnda Maria Bittencourt podemos olhar e buscar conhecer mais um pouco sobre a história tão vitoriosa e competente deste educador que tanto fez e que hoje é referência na cidade.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. vol. 28 nº 1 São Paulo Jan/Jun 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, vol 32 nº 2 São Paulo mai/aug., 2006.

_____. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

_____. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CANETI, Elias. **A língua Absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira e SOUSA, Cyntia. **O amor dos começos: por uma história das relações com a escola**. Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In:SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias.**O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa.** v.25 n.2São Paulo jul./dez. 1999.

MIGNOT, Ana ChrystinaVenancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

FONTES ORAIS

BITTENCOURT, Erlinda Maria. História de vida e Formação do seu avó Nereu Bittencourt. Entrevista concedida a Adão da Silva Severino em Caxias-MA, 23.07.2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A APROPRIAÇÃO DA OBRA DE DARCY RIBEIRO NA LITERATURA CIENTÍFICA

Antonio Marcos Dorigão[87]

Maria Cristina Gomes Machado[88]

INTRODUÇÃO

A pesquisa com intelectuais da educação permite analisar o contexto e os fatos relacionados a história da educação, fornecendo informações relevantes sobre os processos que levaram a definição dos sistemas de ensino. Um dos intelectuais com atuação política e social é Darcy Ribeiro, nascido em Minas Gerais em 1922, iniciou sua carreira como etnólogo e em seguida se engajou na luta pela educação pública. Sua obra é ampla e diversificada, com publicações científicas e romances. Todo o acervo de Darcy Ribeiro é uma fonte de pesquisas para diversas áreas do conhecimento.

Frente a estas características deste intelectual, o objetivo deste artigo é identificar a apropriação da produção de Darcy Ribeiro no campo da educação, e para tanto foram utilizados diferentes formas de coleta de informações para compor a base a ser analisada. O uso de buscadores e bases de dados na Internet representou uma facilidade na localização de fontes, com resultados amplos e que requerem uma leitura cuidadosa do material encontrado dentro dos parâmetros estabelecidos para esta investigação, que são a presença de obras ou da trajetória de Darcy Ribeiro no âmbito da educação, excluindo as fontes que tratam exclusivamente de antropologia, etnografia, literatura ou outros temas que não apresentem relação com a educação.

Ao longo de sua vida Darcy Ribeiro publicou 42 livros, dezenas e artigos, folhetos e relatórios em anais de eventos, em 20 países, nas mais diversas línguas. Suas publicações se dividem em literatura, educação, antropologia, etnografia, coletâneas, sociologia e uma autobiografia.

Para esta investigação, foram realizadas buscas de seus escritos por intermédio de consulta a páginas de buscadores eletrônicos da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR, 2011) e levantamentos *in loco* na Biblioteca Universitária da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (BC-UEL), Biblioteca da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Paraná (UFPR),

[87]Professor Adjunto da UNESPAR Campus Apucarana, docente de sociologia do Curso de Pedagogia, e-mail: marcos.dorigao@unespar.edu.br.
[88]Professora Titular da UEM, docente do Programa de Pòs-Graduação em Educação, e-mail:mcgmachado@uem.br.

Biblioteca da Facultad de Educación da Universidad de Salamanca (USAL) e Memorial Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília (UNB).

A partir desta busca amplas forma definidas como fontes o Banco de Teses da CAPES por sua organização e possibilidade de acesso aos conteúdo das pesquisas, as edições da Revista Brasileira de Educação e da Revista Brasileira de História da Educação pela relevância destas publicações na área de educação, e em livros dedicados a analisar a trajetória e a Biografia de Darcy Ribeiro. O texto está divido em três subseções que se prestam a verificar cada uma destas fontes e uma quarta subseção que sintetiza as aproximações e distanciamentos destes escritos.

DARCY RIBEIRO NO BANCO DE TESES DA CAPES

A vida e a obra de Darcy Ribeiro ocupam um espaço diversificado entre as áreas de conhecimento, e o levantamento realizado junto ao Banco de Teses da CAPES em novembro de 2012, utilizando como critérios de busca a presença do nome “Darcy Ribeiro” em qualquer campo de identificação. Na sequência, após a leitura dos resumos, foram identificados dezesseis trabalhos relacionados ao tema desta investigação.

As datas das defesas se encontram no período de junho de 1996 a junho de 2009, e as áreas de conhecimento se concentram nas humanidades, compreendendo administração educacional, antropologia, comunicação, desenvolvimento e meio ambiente, história da educação, linguística, letras e artes, literatura brasileira, literatura comparada, sociologia e teoria literária. Na análise dos resumos destas teses, o nome de Darcy Ribeiro é acompanhando de expressões como “intensa participação política”; “longe de ter uma postura definida”, “integração entre pesquisas”; “polifônico: gigantesco e contraditório” e “utópica concepção de nação”, fornecendo pistas que indicam a diversidade e a riqueza da sua obra, apontando para sua atuação e produção elaboração de propostas para mudanças na sociedade e para um projeto de desenvolvimento social e econômico pautado na construção de uma cultura própria por intermédio da educação.

Como critério da pesquisa empreendida era de identificar teses dentro da área de conhecimento da história da educação, encontra-se apenas a tese defendida em 2003 por Antônio Roberto dos Santos com o título “Darcy Ribeiro: Uma Crítica à Crítica da LDB” cujos resultados apontam para uma:

> [...] demonstração da atuação de Darcy Ribeiro como educador e político que, longe de ser um representante do neoliberalismo no Brasil, assume um posicionamento político-ideológico que privilegia a liberdade pregada pelo liberalismo e a justiça social, estrela polar do socialismo, na perspectiva da via mestra. Logo após, analisamos brevemente o trâmite, as concepções e as críticas do Projeto 67/93 de autoria do Senador Darcy Ribeiro e a LDB 9394/96, concluindo que ela, sintetizando a busca de todos aqueles que lutaram pela educação pública no Brasil, representa um grande salto na conquista por uma educação pública igualitária e transformadora. (SANTOS; 2003).

As considerações de Santos (2003) ainda se prestam a destacar, segundo sua percepção, a filiação de Darcy Ribeiro a uma linha de atuação e ideologia próprias de sua trajetória de vida, visto que a socialização e as primeiras letras em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, a experiência com o ensino tradicional e a elite de Belo Horizonte, a vivência com as características de modernidade do Curso de Sociologia em São Paulo, o aprendizado com o positivismo de Rondon e a participação no Partido Comunista, propiciaram a este intelectual uma formação ampla e multifacetada e que se reflete no seu modo de agir.

Esta ausência de teses abordando as propostas, a trajetória e história de vida de Darcy Ribeiro, pode estar relacionada ao distanciamento dos pesquisadores da área de história da educação de autores que não se caracterizam essencialmente como educadores, fato reforçado pelo processo de definição da identidade da área educacional como espaço de pesquisa próprio e independente a partir dos anos 1990. Outra hipótese recai sobre as características pessoais e profissionais de Darcy Ribeiro, sempre envolto em projetos políticos e de grande exposição midiática, que indica uma personalidade forte e repleta de contradições, mas distante dos padrões do discurso acadêmico.

DARCY RIBEIRO EM PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO

Na busca por informações sobre a apropriação da obra de Darcy Ribeiro nas publicações sobre educação e história da educação e no intuito de subsidiar as discussões desta tese, realizou-se um levantamento em todas as edições da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), constantes no apêndice 2, e Revista Brasileira de Educação (RBE), listados no apêndice 3. Para realização deste levantamento utilizou-se como critérios a ocorrência do nome de Darcy Ribeiro no texto ou nas referências. Foram descartados os textos que apresentavam o nome Darcy Ribeiro exclusivamente ligada à nomenclatura de uma instituição, como por exemplo, “Campus Darcy Ribeiro”.

Neste levantamento foram localizadas vinte e duas publicações, sendo dezessete na RBE entre os anos de 1996 e 2008. Na RBHE foram localizados cincos textos no período de 2003 a

2011. Após a análise destes textos foram criados critérios para identificar a qual tema estava ligada a apropriação da obra de Darcy Ribeiro. A tabela 1 demonstra distribuição dos temas por revista.

Tabela 1 – Distribuição das publicações citando Darcy Ribeiro, segundo o tema, classificado pelo número de ocorrências, na RBE e RBHE

TEMA	RBE	RBHE	SUB-TOTAL
Universidade	4	2	6
LDB 9394/1996	4	2	6
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	4	0	4
Educação e desenvolvimento	3	0	3
Etnografia	1	1	2
Intelectuais	1	0	1
TOTAL	**17**	**5**	**22**

Os temas relacionados à criação da Universidade de Brasília e ao livro "A Universidade Necessária" são os apresentados com maior frequência, e na maioria dos artigos, como referência à discussão referente ao modelo de universidade e a sua função na sociedade, dentre o quais, destaca-se a afirmação de Mendonça (2000):

> No âmbito da SBPC, desenvolvera-se uma vertente de pensamento mais politizada e até, sob certos aspectos, nacionalista, no seio da comunidade científica brasileira. Era essa vertente que empunhava a bandeira da reforma global da universidade e foi esse grupo que se articulou junto a Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira em torno ao projeto da Universidade de Brasília. (MENDONÇA, 2000, p. 144).

A partir destes artigos sobre a universidade e a atuação Darcy Ribeiro pode-se refletir sobre a importância desta instituição na sua obra e como suas proposições estão ligadas a um projeto de modernização da sociedade.

Outro tema recorrente nos artigos está relacionado à LDB 9394/96, sendo que neste caso, de maneira desigual, surgem críticas a sua atuação, enquanto Senador, na substituição do projeto original elaborado na Câmara dos Deputados, como artigo de Kuenzer (1997) que denuncia um atropelo por parte de Darcy Ribeiro ao projeto existente. O que se observa é que no distanciamento no tempo os artigos escritos logo da aprovação da LDB 9394/96 são mais críticos e os mais recentes adotam um tom mais ameno e conciliador, como é o caso de Rocha (2004) ao afirmar que:

> Objeto de resistências que vão do conservadorismo corporativista à crítica de seus compromissos com a agenda neoliberal, a 'Lei Darcy Ribeiro' não deixou de formular um cenário de mudanças interessantes: a diversificação e a flexibilização dos currículos; a articulação entre educação tecnológica e a produção econômica; a identidade de formação básica atribuída ao ensino médio; a proposta de autonomia política das instituições de ensino e de seus corpos constitutivos na adequação sugerida entre currículos e processos formativos contextualizados; as diretrizes nacionais que privilegiaram os conceitos de competência e habilidades direcionadas para a mobilidade entre ensino e formação profissional; a proposta de interdisciplinaridade que visa integrar as áreas do conhecimento etc." (ROCHA, 2004, p. 166)

Destes artigos ainda podemos inferir que Darcy Ribeiro não representa objeto ou fonte de pesquisa, mas como sujeito da aprovação da LDB 9494/1996.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) é objeto de quatro artigos, ligados ao pioneirismo da proposta e dos resultados encontrados que subsidiaram debates e propostas educacionais, porém ao se estabelecer um relacionamento entre Darcy Ribeiro e o CBPE ficam apenas citações do tipo "Dentre esses projetos, um dos mais conhecidos – e polêmico – foi o Programa de Pesquisas em Cidades Laboratório, idealizado por Darcy Ribeiro quando coordenava a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais." (FREITAS, 2000, p. 5), sem aprofundamento ou identificação de sua atuação ou proposições na elaboração deste atividades.

Seguido dos artigos que relacionam Darcy Ribeiro ao CBPE está a questão da educação ligada ao desenvolvimento social, no qual Garcia (2004, p. 25) indica a necessidade de estudar "[...] Darcy Ribeiro, porque o projeto educativo e o projeto social estão num cruzamento entre progressistas e conservadores, o que dá um sentido diferente à perspectiva civilizatória." Os demais artigos desta temática também remetem ao propósito de Darcy Ribeiro em elaborar propostas educacionais que pudessem interferir no processo de desenvolvimento social, minimizando as desigualdades sociais e propondo uma escola que pudesse suprir a carência econômica e cultural das crianças das camadas populares, como afirma Mauricio (2004) ao se referir aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs):

> Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. (MAURICIO, 2004, p. 40).

Da análise destes artigos e da forma como a Darcy Ribeiro é apropriado nos textos, pode-se pensar em estudos para suprir lacunas na investigação das suas publicações sobre educação e a existência da proposição de uma escola com vistas à definição de uma identidade própria para o país, com o objetivo de superação da sua condição de submissão econômica e solução dos problemas sociais de todas as ordens, com a implementação de um projeto educacional voltado à

preparação de uma nova geração de brasileiros, dotados de capacidade de pensamento crítico e ação ideológica voltada à construção de uma nação econômica e socialmente independente.

Encerrada a apresentação sobre os artigos científicos publicados na RBE e RBHE, e no qual se encontram diversos elementos que caracterizam a atuação e a obra de Darcy Ribeiro na área da educação, passamos então a análise de livros dedicados a analisar a sua vida e suas realizações na próxima seção.

AS BIOGRAFIAS DE DARCY RIBEIRO

A publicação de livros que tratam da biografia ou estudos acerca da atuação de Darcy Ribeiro ou de sua obra é relativamente pequena dado o vulto deste personagem e sua trajetória, e envolvem os temas recorrentes de sua trajetória como etnografia, educação, universidade, literatura e política. Em levantamento realizado na página eletrônica da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) em buscadores eletrônicosforam localizados onze livros que apresentam como característica a análise da trajetória de Darcy Ribeiro.

Destes onze livros, que tratam de biografar Darcy Ribeiro sob os mais variados aspectos, alguns inclusive com passagens e histórias pessoais como é o caso de Vera Brant, publicado pela Paz e Terra em 2002, que traz fotos e comentários sobre a amizade entra ela e o seu biografado, e o livro de Amelina Chaves, cujo título "O eclético Darcy Ribeiro" e seu conteúdo enaltecem a literatura de seu amigo dois anos após a sua morte. Porém, no intuito de integrar o objeto desta pesquisa optou-se pelo apontamento dos escritos de Mércio Pereira Gomes, por sua característica essencialmente biográfica;Yolanda Lima Lôbo, Ellen Cristina Vogas e Aline Camargo Torres devido a seu método de levantamento de dados e Helena Bomeny por conta da cientificidade e contextualização da trajetória de Darcy Ribeiro.

Mércio Pereira Gomes publicou a obra "Darcy Ribeiro" em 2000, deixando claro a homenagem representada pela análise de suas obras, partindo dos dados biográficos e de um capítulo dedicado à "Época e Pensamento". Na sequência o texto encontra-se dividido pelos temas relacionados aos índios, antropologia, educação, literatura e política, de uma maneira quase linear a cronologia de produção e ação de Darcy Ribeiro. Gomes (2000, p. 19) afirma que Darcy Ribeiro pertencia a uma elite preocupada com a definição de um destino próprio para o Brasil, na participação política e nos serviços públicos com propósitos cívicos, e que a sua marca pessoal era a "[...] lealdade a ideias, a propósitos políticos, a pessoas e a si mesmo".

Gomes (2000) indica as três paixões encontradas na obra de Darcy Ribeiro: a) o amor a si mesmo; b) a paixão pela verdade; c) o amor pelo Brasil. Com base destes três conceitos passa a situar a produção e atuação de Ribeiro nos diferentes espaços de sua trajetória, ou seja, na etnologia, na antropologia, na educação, no romance e na política. Outra informação relevante em sua análise é de considerar a atuação como antropólogo na diversificação de interesses de Ribeiro, e isto devido aos trabalhos desenvolvidos como professor na Universidade do Brasil e do contato com Charles Wagley e Betty Meggers, ambos pesquisadores estadunidenses especializados em estudos da América latina e Brasil.

O livro de Gomes (2000) oferece uma ampla gama de dados e informações de toda a trajetória de Darcy Ribeiro, e no tocante a educação, apresenta de forma consistente as relações estabelecidas com diversas personalidades, os trabalhos realizados junto a diversos governos, o exílio, a criação de universidades, as experiências com os CAICs e o embate para criação da LDB 9394/1996.

Yolanda Lima Lôbo, Ellen Cristina Vogas e Aline Camargo Torres publicam em 2008 a obra "Darcy Ribeiro – o brasileiro" escrita a partir de um levantamento de dados junto a Fundação Darcy Ribeiro em parceria Universidade Norte Fluminense. Segundo as autoras, este livro nasce da experiência de organizar uma exposição itinerante com o acervo fotográfico da Fundação. Desta experiência organizaram o livro organizado segundo "[...] as origens familiares, a formação acadêmica, a militância política, o exercício das funções públicas, a dedicação aos índios, à escola, à universidade pública e aos estudos da América Latina. (LÔBO; VOGAS; TORRES; 2008, p.7).

Lobo, Vogas e Torres (2008) destacam a importância do Partido Comunista e a leitura de clássicos brasilianistas, realizada durante os estudos na Escola Livre de Sociologia, nas ações e produção de Darcy Ribeiro. Destacam os contatos com Donald Pierson, afirmando que este suscitou o interesse de Ribeiro pelo Brasil, com Herbert Baldus que apresentou os estudos etnológicos, e com Candido Rondon com seu projeto positivista. Berta Gleiser recebe um destaque especial, tanto pela parceria profissional quanto pelo fato de ter se casado com Darcy.

> No longo período em que permaneceram casados, Berta se dedicou exaustivamente e com extraordinária competência à organização do já então volumoso acervo de Darcy, como também à preparação de numerosos trabalhos de cunho acadêmico e político que viriam a subsidiar aqueles elaborados por seu marido. Berta teve assim, uma trajetória profissional talvez obscurecida mas não menos profícua que a de Darcy. (LÔBO; VOGAS; TORRES; 2008, p. 36).

Com um relato em ordem cronológica, Lôbo, Vogas e Torres (2008) apresentam a inserção de Darcy Ribeiro no âmbito da educação, descortinando fatos e situações no relacionamento entre Darcy e Anísio Teixeira e seus feitos junto a CAPES, INEP, CBPE, Ministério da Educação e Casa Civil. Este trecho do livro, por breve que seja, organiza aos fatos e acontecimentos que levaram Darcy ao engajamento na área de educação, demonstrando os caminhos percorridos por ele, num curto período de tempo (1955-1965), em uma fase de intensas transformações políticas e sociais na história do Brasil.

Uma parte do livro de Lôbo, Vogas e Torres (2008) se dedica aos períodos de exílio vividos por Darcy Ribeiro após o Golpe Militar de 1964, apresentando as atividades realizadas por ele em diversos países da América latina e na Argélia. A produção intelectual deste período é um marco na trajetória de Ribeiro, pois, segundo as autoras, ele se entregou ao trabalho como forma de "escapar do exílio", além de escrever romances, "Darcy Ribeiro concluiu o livro O Processo Civilizatório em março de 1968 como parte de um projeto maior, intitulado Estudos de Antropologia da Civilização" (LÔBO; VOGAS; TORRES; 2008, p. 54) e a proposição de uma série de questionamentos no qual se calcavam as premissas de Darcy Ribeiro acerca dos processos civilizatórios percorridos pela América Latina e Brasil com destaque para a síntese da abordagem proposta para o livro O Processo Civilizatório de Darcy Ribeiro e os conceitos de atualização histórica e aceleração que se tornam uma constante nas suas obras na área de educação. Lôbo, Vogas e Torres (2008) indicam a repercussão das obras de Ribeiro em diversos países e ainda apresentam as obras As Américas e a Civilização, O Dilema da América Latina, Os Brasileiros, Os Índios e a Civilização e O Povo Brasileiro.

Bomeny (2001) com o estudo intitulado "Darcy Ribeiro – a sociologia de um indisciplinado" publicado 2001 traça uma linha cronológica sobre a formação, atuação e carreira, amparada nos pressupostos teóricos de pensadores clássicos como Max Weber e Wright Mills utilizando como método de pesquisa a escrita biográfica e a trajetória pessoal de intelectuais como "[...] objetos legítimos de investigação acadêmica tem sido referida e associado à abertura e oxigenação do campo intelectual com o rompimento das barreiras rígidas, barreiras e fronteiras que o debate contemporâneo trata de pôr sob suspeita." (BOMENY, 2001, p. 21). No tocante ao educador Darcy Ribeiro, a autora argumenta em torno do estabelecimento do debate de sua ação no grupo de educadores e intelectuais denominados por ela como pioneiros, no qual que afirma ter como base das propostas do pragmatismo de John Dewey e seu projeto de Escola Nova.

Bomeny (2001) indica a tradição da intelectualidade conservadora da Elite Mineira na juventude de Darcy Ribeiro e o contraste vivido com mudança para a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em São Paulo associada à tradição sociológica da Escola de Chicago, como balizadoras da sua formação.

A quinta seção do livro de Bomeny (2001) foi dedicado a defender a ideia de Darcy Ribeiro como "O último expoente da Escola Nova", iniciando por uma ambientação da temática Escolanovista na década de 1950 no Brasil, inserindo novamente no debate a figura de Anísio Teixeira, a luta pela criação de um Sistema Nacional de Educação e a institucionalização da interligação entre ciências sociais e educação para concretização dos ideais educacionais democráticos. Esta ligação entre educação e ciências sociais serve de aporte para, segundo Bomeny, identificar a relação entre o pedagogo discreto e contido, representado por Anísio Teixeira, e o empolgado e ruidoso Darcy Ribeiro que "[...] fala do lugar do reformador sendo a educação o alvo mais permanente e visível de sua incursão".

Bomeny (2001) destaca a parceria estabelecida entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, iniciando pelo trabalho conjunto no CBPE e suas investigações que relacionavam ciências sociais e educação, identificando as lutas e debate em torno da educação na década de 1950 e início de 1960, o empenho na criação de universidades, em especial da Universidade de Brasília (UNB), com todo o processo de trabalho intelectual e político necessário à sua criação. Discorre sobre a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 e sobre o golpe de 1964, pontuando a atuação de Darcy Ribeiro em cada um destes momentos.

Helena Bomeny dedica uma seção para qualificar o surgimento dos CIEPs após o retorno de Darcy Ribeiro do exílio e sua eleição como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, conforme já identificado na seção dois desta investigação, atuando na criação e implantação destas instituições de ensino inspiradas nas ideias da Escola Nova, mas a "[...] distinção com Anísio Teixeira pode ser atribuída à ênfase mais político-sociológico do que pedagógica que esteve envolvida na construção dos Centros Integrados de Educação Pública." (BOMENY, 2001, p. 252).

A herança da luta pela educação de Anísio Teixeira e fidelidade ao movimento que estabeleceu a agenda da Escola Nova são a características indicadas por Bomeny (2001) para o legado educacional de Darcy Ribeiro, no qual a escola pública, gratuita, obrigatória e leiga com foco no cosmopolitismo, modernidade. É na implantação dos CIEPs que Darcy Ribeiro intenta atingir a objetivo de levar educação da elite às camadas mais pobres, mas sua atuação política

enfrentou revezes e dificuldades por parte de autoridades, educadores e da própria população, o que leva a constatação:

> O estilo de atuação de Darcy sobre o qual recaem todas as críticas mais agudas de adversários e até ex-companheiros de trabalho – o personalismo, a falta de capacidade de interação e negociação, o antiinstitucionalismo, o isolamento, o populismo demagógico – impediu que se reconhecesse o mérito na singularidade da intervenção desse intelectual que priorizou as camadas populares como alvo de políticas públicas. (BOMENY, 2001, p. 237).

A biografia de Darcy Ribeiro empreendida por Bomeny é dotada de ampla contextualização e indica os elementos da trajetória deste intelectual, demonstrando sua filiação as ideias da Escola Nova, aos valores democráticos defendidos por Anísio Teixeira, mas com um viés de cunho socialista, atribuindo ao estado o dever de uma educação que possa transformar a realidade social da população mais carente.

As três obras biográficas analisadas nesta subseção, (GOMES, 2000; BOMENY 2001; LOBO, FREITAS, VOGAS, 2008), permitem identificar a complexidade existente na investigação em história da educação com base nas propostas de intelectuais, e no caso especifico de Darcy Ribeiro, o quanto se pode conhecer sobre caminhos históricos e que explicam parte do nosso contexto social e econômico atual e sua repercussão na educação.

O objeto de estudo científico por intermédio de biografias contribui para o entendimento de diversos aspectos da vida e obra do biografado e no caso da investigação que se empreende aqui, estabelece relações e fornece dados sobre Darcy Ribeiro amparado na pesquisa em fontes diversas, mas questões permanecem pendentes estão relacionadas a existência de um projeto de nação na sua obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das teses, publicações científicas e livros que tratam da obra e atuação de Darcy Ribeiro podem ser encontradas características que o definem de forma constante, como: a diversidade dos campos de trabalho; a riqueza da produção; a busca por resultados na prática científica; o distanciamento do profissional meramente acadêmico; a capacidade de discursos inflamados; de convencimento de seus pares e de adversários.

Um ponto de divergência entre autores está na facilidade de adaptação que este intelectual apresentou no decorrer de sua vida, uma vez que para alguns esta condição representa uma vantagem na defesa de seus ideias e fidelidade ao projeto de sociedade que se propõe, para outros significa apego ao poder, vaidade e falta de lealdade aos parceiros de trabalho e apoiadores. Darcy Ribeiro representa uma aproximação entre áreas do conhecimento que na prática se entrelaçam no

cotidiano, mas que permanecem de certa forma, estanques no trato das questões educacionais e na elaboração de propostas que possam contribuir para o desenvolvimento social dos países em que há grande desigualdade social e em especial, do Brasil.

Deste processo de análise das publicações permanecem dúvidas que permitem elaborar ainda outras investigações como por exemplo o projeto de desenvolvimento social para superação do atraso social e econômica, com base na construção de uma identidade nacional por meio da cultura apreendida pelo sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. **Darcy Ribeiro**: a sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRANT, V. **Darcy**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAVES, Amelina. **O eclético Darcy Ribeiro**. Belo Horizonte: Cuatiara, 1999.

FREITAS, M. C. Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n.15, pp. 41-61.

FUNDAR. **Fundação Darcy Ribeiro**. Disponível em www.fundar.org.br. Acesso em 25/10/2011.

GARCIA, Regina Leite. Guadelupe Terezinha Bertussi e o Anuário da Educação do México. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004.

GOMES, M. P. **Darcy Ribeiro**. São Paulo: Icone, 2000.

KUENZER, A Z. Espaço Aberto: O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 77-95, 1997.

LÔBO, Y. L., VOGAS, E. C., TORRES, A. C. **Darcy Ribeiro**: o brasileiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral.**Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004 .

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo,n. 14, p. 131-50, maio/ago. 2000.

ROCHA, M. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 154-171,dez. 2004.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1991.

_____ . **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____ (Org.) **Universidade de Brasília**: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientista e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2011.

SANTOS, A. R. **Darcy Ribeiro**: uma crítica à crítica da LDB. 2003. 295 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

FRANCISCA CLOTILDE: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA À LUZ DE TEORIAS FEMINISTAS

Vanessa Pinto Rodrigues Farias[89]

INTRODUÇÃO

É fato que a Literatura Cearense tenha revelado grandes nomes como José de Alencar, Moreira Campos, Capistrano de Abreu,Domingos Olímpio,Juvenal Galeno, Adolfo Caminha e Antônio Sales. No que concerne à escrita feminina pouca é a repercussão, dado o período que a mulher esteve à margem da sociedade. Tratando-se de literatura nacional, até o denominado Realismo/ Naturalismo pouco se sabe a cercade escritoras nacionais. No entanto, iremos tratar de Francisca Clotilde Barbosa (1862-1935), escritora do período romântico, marginalizada por muito tempo do cânone, porém, atualmente reconhecida como pioneira da literatura e da educação cearense.

> Francisca Clotilde figura e fulgura como na história da literatura cearense como a segunda romancista do Ceará, antecedida que foi por Emília de Freitas. A partir delas a mulher decidiu que ela mesma iria contar a sua história, mascaradas, que eram pela fala dos homens e ausentes que estavam do cenário histórico, no qual se desvenda as trajetórias femininas nas representações, nos sonhos, há história política e na vida social (MOTA, 2007, p.67).

Por muitos séculosas mulheres foram silenciadas, evidenciando uma cultura falocêntrica, fundada desde o período colonial, pautada no patriarcalismo que ditava que o homem era livre, senhor de sua esposa e esta era fabricada para ser apenas a *santa-mãezinha*,um modelo de comportamento ideal e normatizado para a mulher, do qual se utiliza Mary Del Priore para falar da mulher na colônia. Esse modelo vigorou por muitos séculos na sociedade e mesmo com as revoluções promovidas a partir do século XX pelo movimento feminista ainda há quem defenda que a mulher nasceu para ser mãe.

O romance *A Divorciada* (1902)escrito por Francisca Clotilde foi a porta de entrada nesse caminho de pesquisa sobre a escritora e educadora cearense. A curiosidade em entender sobre nosso sujeito levou-nos a duas biografias; a primeira, escrita por Anamélia Mota (2007), que nos presenteou com sua obra e gentilmente compartilhou leituras que se tornaram pilares na estruturação de nosso projeto investigativo e a segunda, escrita por Gildênia Almeida (2012), a qual tivemos acesso na Universidade Federal do Ceará.

[89] Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará. Vanessapinto7@gmail.com.

Diante das informações obtidas, nos questionamos sobre o porquê do seu anonimato, mesmo em face à sua importante contribuição. Seu pioneirismo e ousadia instigaram-nos a investigar sobre sua vida, de modo que, em meio às diversas possibilidades de estudo de sua vida, escolhemos lançar nosso olhar sobre sua trajetória educacional, enquanto fundadora do Externato Santa Clotilde, por meio da pesquisa historiográfica e de campo, fundamentada na História da Educação que, por sua vez, possibilita trilhar por caminhos diversos, valorizando os sujeitos excluídos, "esquecidos" e silenciados da história, permitindo a ressignificação de fatos no passado e proporcionando a preservação da memória social no que diz respeito à constituição dos espaços escolares e prática de educadores. De modo que, as proposições aqui presentes fazem parte de uma pesquisa maior, intitulada Externato Santa Clotilde: uma contribuição de Francisca Clotildeà história da educação cearense, fomentada pela Funcap e vinculada à linha de pesquisa História e Educação Comparada, que por estar em sua fase inicial nos limitamos aqui a fazer um estudo das biografias das quais tivemos acesso à luz de teorias feministas.

No que tange ao debate sobre o feminismo, é interessante salientar que em pleno século XXI ainda existe um preconceito em torno da palavra que designa este movimento, muitas vezes tida como oposto de feminino, como algo assumido por mulheres que se masculinizam ou como uma ideologia assumida por ateus. O que muitos desconhecem é que feminismo não se opõe a feminino, não é algo próprio para mulheres nem muito menos está ligado à religião. Qualquer um que defende a emancipação das mulheres e suaigualdade de direitos perante os homens pode denominar-se feminista. Somente a partir dessa visão "será possível valorizar os momentos iniciais desta luta — contra os preconceitos mais primários e arraigados — e considerar as primeiras mulheres como precursoras e legítimas feministas"(DUARTE, 2012, p.73).

> "Prefiro pensar em "feminismo" em um sentido mais amplo, como toda ação realizada por uma ou mais mulheres, que tenha como objetivo a ampliação dos direitos civis e políticos ou a equiparação de seus direitos com os do homem. Somente assim será possível valorizar os momentos iniciais desta luta — contra os preconceitos mais primários e arraigados — e considerar as primeiras mulheres como precursoras e legítimas feministas" (*Id; ibdem*)

Consideramos importante relacionar os estudos da biografia de Francisca Clotilde com teorias feministas, não no sentido de categorizá-la como uma, mas no de analisar sua trajetória de vida, seu discurso, suas contradições entre o que vive e o que escreve; próprio de uma mulher de espírito rebelde, mas que vive sob o jugo de uma sociedade machista para compreendermos as consequências dessa *violência simbólica*que se "infiltra por toda a nossa cultura, legitimando os

outros tipos de violência" (SARDENBERG, 2011, p. 1), assim como refletir sobre sua contribuição para a história das mulheres, literatura e educação cearense.

ANÁLISE BIOGRÁFICA DE FRANCISCA CLOTILDE À LUZ DE TEORIAS FEMINISTAS

Segundo Jorge Nagle, a História da Educação, enquanto método científico, nos dá elementos para a construção de nossa própria identidade, seja ela política ou individual; e para isso, cabe ao pesquisador em Educação ter a sensibilidade para identificar os silêncios dos quais a historiográfica brasileira está repleta, rematando desse modo:

> Quando a gente diz que o país, é um país desmemoriado, e ele não se lembra do que aconteceu há dez anos, vinte anos, trinta anos, sem discutir, cem anos e nós padecemos dessa deficiência, apenas a pesquisa história, em geral, e no caso da educação, a pesquisa histórica no campo educacional, é que nos pode dar esta memória coletiva de tanta importância para dar a identidade, quer de um Estado, quer de um povo. Então, nós, cada vez mais, estamos desprezando isso que chamamos de identidade. É como nós temos o nosso RG 1562 etc. Precisamos saber qual é esta identidade deste País em que nós vivemos. (NAGLE, 2002, p.17).

O contato com as biografias escritas por Anamelia Mota (2007) e Gildênia Almeida (2012) permitiu-nos traçar a trajetória de nossa protagonista, desde sua infância bucólica, na fazenda São Lourenço, no Sertão dos Inhamuns (atualmente Tauá) até sua atividade como professora e escritora em Fortaleza, Baturité e Aracati. Em Fortaleza, estudou no Colégio Imaculada Conceição e conseguiu o diploma para o magistério, tornando-se a primeira professora concursada da Escola Normal Pedro II. Através da imprensa, publica suas ideias, enquanto participa do movimento abolicionista, inserindo-se na Sociedade das Senhoras Libertadoras. Rebela-se contra a Oligarquia Accioly, declarando-se a favor da candidatura de Franco Rabelo, disseminando suas ideias e formando opinião, por meio de periódicos, jornais e revistas da época, o que provavelmente fez com que fosse demitida da Escola Normal. Em 1902, publica sua maior obra literária, *A Divorciada,* seu primeiro e único romance. Em Aracati, funda o Externato Santa Clotilde e a revista *A Estrella* e foi nesse lugar que encerrou seus dias, em 1935, após uma vida inteira dedicada à educação, à literatura e à luta em favor das mudanças sociais na sociedade cearense de seu tempo.

Francisca Clotilde foi uma destas figuras públicas ousadas na literatura e na imprensa cearense nos finais do século XIX e início do século XX. Esta utilizou como arma de combate contra preconceitos e barreiras, a palavra e pena, segundo a mesma em uma de suas peças teatrais "Como é belo combater com as armas da civilização; a pena e o livro, em vez da espada e do canhão".

Indubitavelmente, o acesso à educação e a formação para o magistério gerou liberdade para as mulheres da classe média. Mas podemos dizer que essa liberdade era vigiada, pois era preciso tirar do alcance destas, todas as influências pecaminosas. As próprias teorias que regiam a educação eram discriminatórias com relação aos gêneros. A educação direcionada à mulher era aquela que desenvolvia suas habilidades para o lar e para a maternidade. Àexemplo disso, podemos citar a teoria de Jean- Jacques Rousseau, o pai da educação, que inovou na educação defendendo que a criança deveria ser valorizada como criança e não como um adulto em miniatura. No entanto, o mesmo que separou o adulto da criança,separou também o homem da mulher,defendendo uma educação diferenciada para ambos os sexos. Para ele as mulheres deveriam ser excluídas dos preceitos da razão. Isso contribuiu para a marginalização da figura feminina na educação formal por muito tempo. O filósofo genebrino defende a submissão da mulher perante o homem; a incapacidade de entender as ciências e que toda a educação dirigida a ela teria que girar em torno do matrimônio e da maternidade. E assim postula: “Mãe judiciosa, acreditai em mim e não façais de vossas filhas um cavalheiro, como que para desmentir a natureza, e podeis estar certas de que será melhor para elas e para nós” (ROUSSEAU, 2004, p.501).Nesse seu postulado nada plausível, Rousseau acaba estabelecendo uma educação discriminatória e machista que marginaliza a mulher das escolas até finais do século XIX e da vida política até o século XX.

No primeiro quartel do século XIX, a maior parte das mulheres brasileiras vivia isolada em seu mundo particular,em seu quarto, sua casa, seus crochês, seus diários. “Viviam enclausuradas em preconceitos e imersas em uma indigência cultural inacreditável” (DUARTE, 2012, p.74). Por isso a significância do ato de escrever para a mulher vai além dos limites de alfabetização e formação para o matrimônio.

> O exercício da escrita foi para as mulheres do século XIX, sem dúvida, uma forma de romper os limites entre o privado e o público, sendo o primeiro o único local aceitável para uma mulher. Escrever constitui-se como uma ação de transgressão, que ultrapassa os limites sociais acordados por uma sociedade conservadora e escravagista. (TAVARES, 2007, p.2)

Diante disso, podemos dizer que quando as mulheres passam a frequentar as escolas, ganham uma liberdade que vai contribuir para sua emancipação. Contudo, seus passos, assim como suas leituras eram controlados; pois a leitura era "espaço de devaneio, linhas paralelas que se cruzam em algum infinito, momento de fuga de uma sociedade eminentemente opressora. Na leitura as mulheres poderiam sonhar” (SILVA, 2011, p. 7).

Se por um lado ler era algo considerado perigoso, espaço de devaneio; escrever era um ato de transgressão, pois apresentava a possibilidade de disseminar esse devaneio às mulheres leitoras, o que poderia levar a uma relação em cadeia de mulheres sem moral. Por isso "A mulher que escreve é vista com suspeita, tomada como perigosa traiçoeira e fofoqueira. As correspondências femininas podiam arruinar honras, desorientar o mundo" (Id,ibdem, p.11). Possivelmente por esse motivo, em muitos textos de escritoras pioneiras encontramos uma revolta comedida, muitas vezes até pediam desculpas, provavelmente um recurso de proteção contra as críticas.

A título de ilustração sobre esse aspecto encontrado em Francisca Clotilde, trazemos à tona trechos do monólogo "Devaneio", onde a beletrista, questiona às diversas condições da mulher. Em:*"Pobres mulheres! se estudam e dão regras em literatura chamam-nas de sabichonas, se apreciam a moda são ridículas, se frequentam a igreja são beatas, se não se casam atiram-lhe o infante labéu de solteirona*!", lamenta essa condição; declara-se "*refratária a tudo que cheira à exigência*"; questiona a leitura vigiada: "*Leituras sérias, quem viu? A mulher literata é uma aberração, é bicho de sete cabeças.* Ironiza*:"de que serve conhecer-se Byron, Goethe, Tasso, Milton etc? Será melhor um pouco de arte culinária e aqui devaneio alguma cousa*". Zomba : " J*á se viu cousa mais absurda do que uma dona de casa ou moça de avental de cozinheira, com as mãos calejadas a pele amarelada pela fumaça, que é anti-higiênica e insuportável?*""; opina: "*... e, aqui para nós acho que a mulher tem o mesmo direito que o homem de figurar na sociedade e, tendo deveres a cumprir, faz-se mister estar preparada e disposta à lucta pela vida*" . E por fim, se resguarda declarando todas essas proposições como apenas devaneio de"*uma criança despreocupada e feliz, para quem a vida é uma aurora festiva, um sorriso constante, uma doce e risonha primavera coberta de flores e trescalente aos mais puros sentimentos do coração*".

E nisto consideramos que consistia o verdadeiro perigo que as escritoras representavam, o perigo de fazer o povo pensar, em especial as classes marginalizadas da sociedade, como as mulheres. Nesta peça, Francisca Clotilde oferece o perigo de refletir a cerca do papel da mulher na sociedade. Perigo de transformar velhos valores, de motivar as mulheres a lutar por espaços de inserção e se fazer ouvir. E de fato, Clotilde transitava por entre a tradição literária masculina; dava voz às mulheres por meios de seus artigos, poemas, contos, peças teatrais e brochuras, tornando-se exímia colaboradora da imprensa nacional; fundadora do Externato Santa Clotilde, em Fortaleza, Baturité e Aracati; fundadora do periódico "*A Estrella*", e primeira professora concursada da Escola Normal. Abolicionista, poetisa, jornalista, teatróloga, contista e romancista, de modo que sua incontável contribuição para as letras merece ser investigada e valorizada nos estudos acadêmicos.

A beletrista encontrou na escrita o lugar para propagar ideais muito a frente de seu tempo. A palavra limitação não cabe a ela, pois não se limitou em ser somente professora e foi escrever. Não se limitou somente em escrever e foi publicar, e fez-se conhecer. Não se limitou em apenas opinar e foi lutar, engajando-se no movimento salvacionista que derrubou a Oligarquia Accioly no Ceará e no movimento da abolição, que tornou o e Estado o primeiro a libertar os escravos.

Pode ser considerada como uma das mais movimentadas figuras feministas,segundo Colares (1993):

> Foi uma das mais movimentadas figuras do que poderíamos chamar de *feminismo* na terra cearense, tendo, em muitos passos da sua vida, sido posta à margem dos movimentos artístico-literários; ela que quando jovem, segundo o dicionarista literário cearense Raimundo de Menezes "foi poetisa, escritora e dramaturga". Foi, algum tempo, professora da antiga Escola Normal de Fortaleza, segundo o Barão de Studart, no seu Dicionário Bibliográfico Cearense até 1890. Em 1893, em abril,instalou o externato intitulado Santa Clotilde, que teve a duração de três anos. Residiu depois no arruado denominado Calaboca, hoje absorvido pelo que deve ser chamado "a grande Baturité". Residiu Francisca Clotilde em Baturité e foi terminar seus dias na cidade de Aracati, sempre dedicada a seu estabelecimento, que manteve como alunos crianças de ambos os sexos. (p.79)

Em Francisca Clotilde encontramos algumas contradições, como ora defender a emancipação da mulher, ora mostrar-se conservadora. Embora em seus textos haja aspectos conservadores, a encontramos na vida pública como uma mulher fora dos padrões, uma mulher separada, independente financeiramente, mãe solteira, escritora, mergulhada na vida política, fundadora de um educandário misto e de um jornal no interior no Estado, de modo que não podemos negar que Francisca Clotilde é uma mulher a frente de seu tempo. Antes mesmo de se falar em feminismo, ela fazia o que mais esse movimento defende que é a desconstrução e desnaturalização do masculino e feminino.

De posse dessa bibliografia, constatamos que Francisca Clotilde é uma mulher de vanguarda, que vem inspirando a pesquisadores atuais a resgatar a essas mulheres que não aceitaram a dominação masculina[90]. Ainda assim, consideramos escassos os estudos nesse âmbito, pois quanto mais estudos de resgate houver, menores serão os prejuízos causados por essa dominação masculina em nossa sociedade.

> "Subalterna em relação ao homem, em uma sociedade fundada no falocentrismo, não foi fácil para a mulher escrever obras literárias nessa época. A respeito da produção feminina na Literatura Brasileira, no Período Colonial, nada se tem encontrado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Isso se deve não porque não haja uma produção literária feminina nesse momento histórico, mas porque o cânone não as privilegiou, criando, assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens. A lacuna literária que tal atitude provocou precisa ser preenchida de alguma forma. É inaceitável que, em pleno século XXI,

[90]O sociólogo francês, Pierre Bourdieuentende a Dominação Masculina como legitimadora da violência simbólica que se impõe como legítima, de tal modo que camufla as relações de força que sustentam a própria força.

> nossos alunos saiam da Educação Básica sem o conhecimento dessas que contribuíram para a construção artística e cultural de nossa nação, seja no Período Colonial, seja nas épocas subsequentes." (BATISTA, 2013, p.4)

O estudo da biografia de Francisca Clotilde mostra a sua contribuição para a emancipação das mulheres. Podemos refletir: Quantas mulheres não se inspiraram ao lê-la? Quantas crianças foram educadas por ela na Escola Normal e no Externato Santa Clotilde? Ao introduzir um ensino misto no interior do Estado, quantos tabus ela quebrou?

Assim como Francisca Clotilde pensou "fora da caixa", as teorias feministas convidam a um pensamento que promova mudanças, que desconfiemos das coisas que aparentemente são naturais, mas que têm raízes discriminatórias. É interessante reiterar que o feminismo não é uma guerra de mulheres contra os homens, esse movimento busca a igualdade entre gêneros, ou mais ainda "talvez o feminismo enquanto movimento marcado historicamente seja uma luta por um mundo onde ser homem ou mulher não faça diferença alguma" (CONCEIÇÃO, 2009, p. 755).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O machismo ainda existe fortemente e não são apenas homens que são machistas, existem mulheres machistas que adotam ou se submetem a essas ideologias. Mary Del Priore chama de "cachorrice" o comportamento de mulheres que contribuem para a manutenção desse estereótipo. Esse machismo foi socialmente construído e passado de geração em geração. Qualquer um de nós, se começarmos, por alguns dias, a observar nossas atitudes vamos nos deparar com algumas machistas, seja ao observar uma mulher no volante e dizer aquela velha frase clichê ou a afirmar que "esse trabalho não é pra mulher", ou "isso não é atitude de mulher", ou "isso pega mal pra uma mulher", ou "uma mulher não devia namorar tanto" ou até mesmo pronunciar um "elogio", como: "dirige até bem pra uma mulher".

O indivíduo em formação aprende na escola, na família, mas não somente nessas instituições. Ele aprende a todo o momento, onde quer esteja e essa relação com meio é o que vai formar o indivíduo, segundo teoria de Vigotski. E considerando que a cultura machista está impregnada na nossa sociedade, talvez por isso nos deparamos tanto com atitudes machistas em nossa sociedade e,muitas vezes, nós mesmos proferimos discursos machistas, consciente ou inconscientemente.

Contudo é possível romper com a cultura machista que foi cristalizada em nossa sociedade. Ressignificar a trajetória das mulheres é um passo para a mudança dessa conjuntura histórica. Não podemos dizer, então, que todas as lutas das mulheres precursoras foram vãs. Tudo o que precedeu

foi de suma importância para que hoje tivéssemos esse cenário mais favorávelà emancipação feminina em seus diversos âmbitos.

Mesmo enfrentando preconceitos de gênero em seu ambiente de trabalho majoritariamente masculino e na sociedade em geral por ser mãe solteira, Francisca Clotilde não se deixou intimar e foi tudo o que queria ser: escritora, educadora, abolicionista, jornalista e mãe. Que essa mulher tenha o seu lugar nos estudos históricos e que nos inspire a um pensar que promova mudanças. E finalmente tomamos posse da célebre frase de Simone de Beauvoir:"que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.M.A**. Mulheres beletristas e educadoras**: Francisca Clotilde na sociedade cearense – de 1862 a 1935. 356 f.Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2012.

BATISTA, E. R.**Gênero e Literatura:** Resgate, Contemporaneidades e outras Perspectivas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Tradução: MariaHelena Küner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COLARES, O. **Lembrados e esquecidos: ensaios sobre literatura cearense**. Vol. VI. Fortaleza: Senado Federal, 1993.

CONCEIÇÃO, A.C.L.Teorias feministas: da "questão da mulher" ao enfoque de gênero. RBSE 8(24): 738-757, Dez2009.

DEL PRIORE, M. **Ao Sul do Corpo:** Condição Feminina, Maternidades e Mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DUARTE, Constância Lima. **Mulher e escritura: produção letrada e emancipação feminina no Brasil**. In: Revista Crítica Cultural Ponto de Interrogação, v.1.2012.

MOTA, A. C.**Francisca Clotilde: Uma Pioneira da Educação e da Literatura no Ceará**. Canindé: Gráfica e Editora Canindé, 2007.

NAGLE, J. "A importância da pesquisa histórica no campo educacional". In:CAVALCANTE, J. (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**.Fortaleza:Imprensa Universitária,2002. P.9-23

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Trad. R. L. Ferreira. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARDENBERG, C. M. B.; MACEDO M. S. **Relações de gênero**: uma breve introdução ao tema. In: Costa, A. A. A.; Rodrigues, A. T.; Vanin, I. M (orgs.). Ensino e gênero: perspectivas transversais. Salvador: NEIM/UFBA, 2011. p.33-48.

SILVA, R.A. **Entre Mulheres, História e Literatura: a escrita feita por mulheres em fortaleza no Século XIX** .2011. Disponível em:http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300906599_ARQUIVO_ENTREMULHERES31.pdf. Acesso em: 20/06/2017.

TAVARES, Eleuza Diana Almeida.**Literatura e história no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula**.Disponível em:https://scholar.google.com.br/scholar?um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:NfSnS5D-Oog5yM:scholar.google.com/. Acesso em: 30/12/2015.

VIGOTSKY, L. S.**Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

"O FUZILAMENTO DO VELHO AGITADOR": NOTAS SOBRE A REPERCUSSÃO DA MORTE DE FRANCISCO FERRER Y GUARDIA NA IMPRENSA BRASILEIRA

Francisco Robson Alves de Oliveira[91]

INTRODUÇÃO

> *O mínimo que se exige de um educador é que ele seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças de trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.*[92]

A citação acima, de António Nóvoa, prefaciando a grande obra *História da Pedagogia* (de Franco Cambi), é relativamente recente e traduz uma suposta característica dos educadores em seu *métier* diário em nossas instituições de ensino. Longe de uma simples constatação, essa característica dos educadores – engajado e proativo no que concerne as transformações sociais que nosso tempo exige – está, infelizmente, muito mais no plano dos desejos em nossa Educação. A figura do educador crítico e reflexivo[93], tem se sucedido ou, pelo menos, perdido espaço, à figura do educador técnico e, acima de tudo, produtivo (dentro de uma concepção pragmática e mercadológica de ensino)[94]. Por isso mesmo, é fundamental atentarmos para as palavras de Nóvoa e de toda uma tradição progressista na educação, de educadores e educadoras que em seu pensar e fazer pedagógico transcendem a mera rotina laboral e conectam sua atividade pedagógica com o mundo.

Essa comunicação de pesquisa tem como objetivo central ressaltar justamente as páginas de um capítulo pouco conhecido da História da Educação Popular no Brasil, que trata da presença ímpar de Francisco Ferrer y Guardia, educador, militante e mártir da Educação, como registro da presença da Educação Libertária (anarquista) nas experiências organizativas dos trabalhadores brasileiros. A ausência de Ferrer nos textos sobre História da Educação Brasileira nos chama atenção devido ao fato de centenas de experiências educativas dos trabalhadores no início do

---

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

[92] CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo. UNESP, 1999. p. 15.

[93] Como podemos ver nas concepções de Maurício Tragtenberg, sobre a concepção de educador e da estrutura e ambiente, sobretudo político, da escola, e também Paulo Freire, sobre as diferencias entre uma concepção bancária de educação ou uma educação emancipatória – para citar apenas algumas importantes referências na educação brasileira. Ver TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e Burocracia*. São Paulo. UNESP, 2012. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2016.

[94] LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Leman, 2011.

século passado estarem nitidamente vinculados ao pensamento de Ferrer. Essa vinculação por de ser notada tanto no plano organizativo, geralmente com experiências vinculadas a sindicatos e outros organismos da classe trabalhadora, como também no plano da concepção de educação defendida por Ferrer, denominada por este de*Racionalismo Pedagógico*.

O nome de Francisco Ferrer y Guardia é citado exaustivamente na imprensa operária. São inúmeros os jornais, revistas e folhetos operários que reproduzem e amplificam as palavras de Ferrer no Brasil, sobretudo a partir da sua morte. Nesta comunicação de pesquisa, vamos registrar parte das pesquisas recentes que temos elaborado em torno de Ferrer y Guardia com base em periódicos diversos não ligados ao movimento operário. Como já possuímos um importante conjunto de informações sobre a presença de Ferrer na imprensa operária, optamos por investigar nos jornais de grande circulação, com maior tiragem e com vinculações menos explícita com os movimentos associativos do período. Obviamente não temos a preocupação de dotar esta "grande imprensa" de caráter neutro, apartidário, diante da conjuntura do período. Fizemos essa escolha de registro de pesquisa justamente como forma de aprofundar alguns indícios investigativos prévios de que a figura de Francisco Ferrer y Guardia extrapolou as agremiações políticas libertárias.

O período de pesquisa desse registro será circunscrito especificamente ao ano de sua morte, que acontece em 13 de outubro de 1909. Ainda que seja necessário, como veremos, traçar alguns registros e notícias antecedentes e póstumas ao fuzilamento de Ferrer, para demarcar um dos nossos objetivos com este trabalho, que é ajudar a dimensionar o impacto de suas ideias na Educação Brasileira.

Importante ainda mencionar que os resultados dessa pesquisa parcial foram obtidos a partir do trabalho no acervo da Biblioteca Nacional, por meio do site da Biblioteca Nacional Digital, no portal *online* Hemeroteca Digital. Este acervo nos possibilitou o acesso a um conjunto de fontes ainda não conhecido por parte das pesquisas sobre Ferrer y Guardia, principalmente pelo "modo de busca" incorporado ao site, fator essencial que dinamizou sobremaneira a pesquisa, tanto por conta da quantidade dos achados quanto pela qualidade do olhar propiciado a partir da visualização dos indícios iniciais de busca.

FRANCISCO FERRER Y GUARDIA: EDUCADOR, MILITANTE E MÁRTIR

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, nas proximidades de Barcelona, no ano de 1859. Criado em uma família tradicionalmente católica e monárquica, se envolve desde muito cedo, aos 14 anos, após ir morar em Barcelona, com as ideias republicanas e a maçonaria. Influenciado

pelos círculos de livre-pensadores que passa a frequentar, cedo se declara ateu e anticlerical, e ao começar a trabalhar numa estrada de ferro cria sua primeira experiência ligada a educação, uma biblioteca popular nos trens. Com o fracasso de uma insurreição republicana que tomou parte, tem de se exilar na França. Em Paris, o autodidata sobrevive lecionando Espanhol, chegando inclusive a escrever e publicar um "método de espanhol prático"[95].Nessa estadia na França mantém contato com vasta intelectualidade do período e conhece grandes referentes do anarquismo de então, como Paul Robin[96]. Após receber de uma herança de uma aluna que havia se encantado por suas ideias sobre educação, Ferrer volta a Barcelona com o intuito de criar a experiência educativa que tanto sonhara.

O projeto da *Escola Moderna* de Barcelona tem abertura no dia 08 de setembro de 1901, funcionando portanto no ano letivo de 1901-1902 e retomou suas atividades no ano letivo 1905-1906 de modo muito exitoso, com abertura de algumas sucursais, quando da prisão de Ferrer por conta da acusação de envolvimento com o atentado ao rei Afonso XIII. Após um ano preso, é absolvido e vai novamente à França e posteriormente à Bélgica, onde funda junto com outros importantes nomes de outros países em 1908, a *Liga Internacional pela Instrução Racional da Infância*. O Comitê Internacional de Iniciativa e Direção da *Liga*é bem vasto e reflete o quão estavam espalhados pela Europa as discussões em torno do ensino anarquista e as articulações de Ferrer com uma rede de educadores, militantes e cientistas do período.[97] O Comitê foi formado com os seguintes nomes: Francisco Ferrer (Espanha), Presidente; C. A. Laisant (França) Vice-Presidente; J. F. Islander (Bélgica); Ernest Haeckel(Alemanha); Wiliam Heaford (Inglaterra); Giuseppe Sergi (Itália); H. Roorda van Eysinga (Suiça); Srta. Henriette Meyer, Secretária.

> Art. 1.º – Constitui-se uma liga denominada Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, com o fim de introduzir praticamente no ensino da infância, em todos os países, as idéias da Ciência, da Liberdade e da Solidariedade. Propõe-se, além disso, a procurar a adoção e aplicação dos métodos mais apropriados à psicologia da criança, com o fim de obter os melhores resultados com o menor esforço;
> Art. 2.º - Os meios de ações da Liga consistem numa incessante propaganda, sobre todas as formas, dirigida mais especialmente aos educadores e às famílias; [...]

---

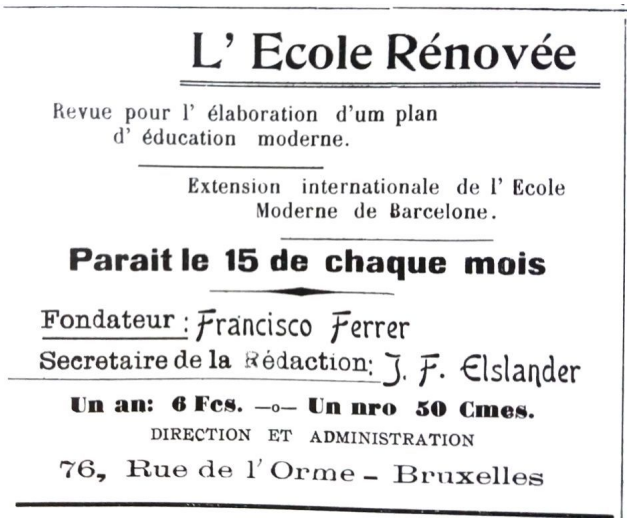
[95] Para mais notas biográficas em torno de Ferrer y Guardia, consultar o artigo "Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária" in: TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e Sindicalismo*. São Paulo. UNESP, 2012. Ver também o trabalho de Sílvio Gallo "Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna". In Pro-Posições. V. 24. N. 2. Campinas. Maio/Agosto. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015 Acessado em 15 de setembro de 2017.

[96] 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 CalamvsScriptorivs, 1980.

[97] SILVA, Rodrigo Rosa. *Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. São Paulo. USP, 2013. Tese de Doutorado.

Art. 8.º - **L'EcoleRénové**, revista periódica publicada em Paris, é o órgão titular da Liga.**(grifos nossos)**[98]

Nos estatutos da *Liga*, temosa exposição dos princípios defendidos e os seus meios de propaganda. A revista*L'EcoleRénové* é uma publicação que circulará em diversos países, chegando inclusive ao Brasil com anúncios de aquisição em vários periódicos operários já em setembro de 1908 (ano de sua publicação), com especial destaque, como veremos, n'*A Voz do Trabalhador*, órgão da Confederação Operária Brasileira (COB), com forte influência anarquista.


L' Ecole Rénovée

Revue pour l' élaboration d'um plan d' éducation moderne.

Extension internationale de l' Ecole Moderne de Barcelone.

Parait le 15 de chaque mois

Fondateur: Francisco Ferrer
Secretaire de la Rédaction: J. F. Elslander

Un an: 6 Fcs. —o— Un nro 50 Cmes.

DIRECTION ET ADMINISTRATION
76, Rue de l' Orme - Bruxelles

Figura 3: publicação da Revista *L'EcoleRénovée*.[99]

Essa publicação da *Liga* nos revela uma das faces desse movimento educacional. Chamamos de "movimento educacional" ou "movimento pedagógico", pela grande quantidade e capilarização das iniciativas associada à Ferrer. Como disse HuguesLenoir, "esse movimento da Escola Moderna tirou a autogestão pedagógica e a pedagogia libertária da confidencialidade ligada à dimensão de suas experiências anteriores. Confere-lhe um caráter de massa nunca alcançado até aquele momento"[100]. Para termos uma dimensão mais precisa, em 1908 já haviam 10 escolas em Barcelona, 150 na Catalunha, bem como outras centenas de escolas racionalistas espalhadas em Espanha, Portugal, Suiça, Holanda, Bélgica, Itália, Egito, Cuba, México, Brasil, Uruguai, Argentina.

Esse movimento tomará um impulso ainda maior após a morte de Ferrer. Em 1909, após os eventos da chamada *Semana Trágica* que mobilizou os trabalhadores espanhóis contrários a

[98] RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro. Achiamé. 1992
[99] *A Voz do Trabalhador*. Ano I. N. 6. 29 de novembro de 1908
[100] LENOIR, Hugues. *Compêndio de Educação Libertária*. São Paulo. IEL/Imaginário/Intermezzo. 2014. p. 60.

guerra que a Espanha fazia contra o Marrocos, Ferrer junto com outros proeminentes intelectuais republicanos foram acusados de incentivar a grande revolta que culminou em vários saques de estabelecimentos diversos e no incêndio de igrejas e conventos. A 09 de outubro de 1909 Ferrer foi condenado em um tribunal militar, considerado por seus juízes como o "chefe dos anarquistas", e a 13 de outubro foi fuzilado nos fossos da fortaleza de Montjuïc, tendo como últimas palavras o grito "*Viva a Escola Moderna!*"[101].

É importante mencionar que a pedagogia ferreriana faz parte de uma tradição pedagógica iniciada algumas décadas anteriores. Essa tradição teve em Paul Robin um de seus principais teóricos, que lançara o Manifesto dos Partidários da Educação Integral em 1893 como sistematização de décadas de reflexões teóricas e práticas apresentadas e aprovadas inclusive na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e pelos anos que esteve à frente do *Orfanato Prévost*.

O pensamento de Ferrer está também muito ligado as ideias e princípios defendidos no documento *A liberdade pelo ensino: bases para a escola libertária*[102], que apareceu em 1898 e foi organizado pelo *Comitê de iniciativa para o ensino integral*, e que contou com a assinatura de importantes militantes reconhecidos mundialmente como ÉliséeReclus, Louise Michel, Jean Grave, J. Ardoin, Charles Malato, E. Janvion, L. Matha, J. Delgaves, LievTolstoi, A. Girard, PiotrKropotkin, J. Ferrière, L. Malquin. O documento defende a supressão, "do ponto de vista educativo", de toda *disciplina*, *programas* e *hierarquia*, considerados "[...]astrês iniquidades da regulamentação escolar, das quais decorrem todas as iniquidades sociais." E afirma seus princípios, da defesa de um ensino que seja *integral*, *racional*, *misto* e *libertário*. E explica:

> *Integral*. Porque tenderá ao desenvolvimento harmônico do ser por inteiro e fornecerá um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo em toda ordem de conhecimentos, intelectuais, físicas, manuais, profissionais, e isso a partir da infância.
> *Racional*. Porque ele será embasado na razão e conforme aos princípios da ciência atual e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais e não no da piedade e da obediência; na abolição da ficção Deus, causa eterna e absoluta de subjugação.
> *Misto*. Porque favorecerá a co-educação dos sexos numa frequentação constante, fraternal, familial das crianças, meninos e meninas, que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular. Longe de constituir um perigo, ela afasta da criança as curiosidades malsaines e torna-se, nas sábias condições em que ela deve ser observada, uma garantia de preservação e de elevada moralidade.

[101] Sílvio Gallo "Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna". Op. Cit.
[102] Este documento foi traduzido por Plínio Augusto Coêlho e encontra-se compilado com outros trechos sobre pedagogia racionalista na obra de SAFÓN, Ramón. *Racionalismo Combatente – Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo. Imaginário/Nu-Sol/IEL. 2003.

> *Libertário*. Porque consagrará no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo.[103]

Ferrer assume a defesa do ensino integral, racional, misto e libertário, presente nesse texto de 1898 e amplia suas reflexões com base em seus estudos e a prática da Escola Moderna de Barcelona. A obra póstuma de Ferrer, *A Escola Moderna*, publicado pouco depois de sua morte e escrita nos anos de prisão e exílio do educador, registra com atenção todos os pontos da pedagogia ferreriana. Registra conceitos, princípios e programas da Escola Moderna (como a coeducação entre as classe sociais, o laicismo, a coeducação entre os sexos, o fim dos castigos e prêmios na escola), enfatiza críticas a educação estatal e clerical de então, trabalha a importância da formação dos professores dentro desse novo projeto de transformação social que visa a escola, sugere os meios de propaganda da idéia e das práticas libertárias no ensino. Em carta escrita da Prisão Modelo de Madri, em 1907, Ferrer explica ainda o que chamou de "missão da Escola", que seria a exata união das transformações que a escola e a educação podem operar, em sintonia com as transformações necessárias na sociedade como um todo.

> Devemos dizer, contudo, que a missão da Escola Moderna não limita apenas a fazer com que desapareça dos cérebros o preconceito religioso, pois, conquanto este seja um dos que mais se opõem a emancipação intelectual dos indivíduos, não alcançaremos, contudo, a preparação da humanidade livre e feliz, pois podemos conceber um povo sem religião mas também sem liberdade.
> Se a classe dos trabalhadores se liberasse do preconceito religioso e conservasse o da propriedade tal como existe hoje, se os operários crescem na veracidade na profecia que afirma que sempre haverá pobres e ricos; se o ensino racionalista se limitasse apenas a difundir conhecimentos sobre a higiene e as ciências e não preparasse senão bons aprendizes, bons empregados, bons trabalhadores de todos os ofícios, poderíamos viver igualmente entre ateus mais ou menos sãos e robustos, segundo nosso magro poder de compra, mas continuaríamos a viver entre escravos do capital."[104]

FRANCISCO FERRER NO BRASIL E OS REFLEXOS DO FUZILAMENTO DO MÁRTIR DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Como dissemos no início deste trabalho, são inúmeras as inserções de notícias sobre Francisco Ferrer y Guardia na imprensa operária e/ou anarquistas durante especialmente as primeiras décadas do século XX. Essas matérias englobam desde notícias de Barcelona, notícias de trabalhos da *Liga* em outras regiões da Europa e também de experiências educativas libertárias de vários outros países de publicações ligadas a estas. No entanto, esse trabalho visa dar registro justamente às notícias e textos sobre Ferrer na imprensa não libertária e operária.

[103] SAFÓN, Ramón. *Op. Cit.* p. 51-52.
[104] Carta de Ferrer escrita da prisão modelo de Madri em 1907. In SAFÓN, Ramón. *Op. Cit.* p. 46.

Separamos para esta parte da exposição, alguns trechos que demonstram a repercussão em vários jornais de diferentes estados do país, mostrando que o nome de Ferrer circulou por todo o país e não apenas e no eixo Rio de Janeiro/São Paulo – como já se supôs, por conta do maior número de imigrantes europeus naquela região. Como dissemos, a pesquisa foi realizada no portal da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional a partir dos descritores "Francisco Ferrer" e "Ferrer y Guardia", por meio do qual podemos encontra centenas de noticiários de vários tipos. Algumas contem textos com opiniões dos jornais, outros comentam apenas em tom noticioso, há matérias que são impressas novamente de jornais de outros países e em alguns casos faz-se presente também uma rica iconografia em memória de Ferrer.A maior parte das notícias registram traços da biografia pessoal de Ferrer, como sua postura como intelectual, a sua "honra", seu "brilho como pensador", e em muitos casos ressalta-se a figura do "agitador" e propagandista dos ideais renovadores na Educação.

Esses indícios demonstram pelo menos dois aspectos da presença de Ferrer no Brasil. O primeiro deles é de que Ferrer deve ser visto neste período como um intelectual de prestígio internacional, que a repercussão das suas ideias extrapola as páginas dos periódicos e demais publicações libertárias. São muitas as notícias que registram os comícios e manifestações em todo o mundo sobre o julgamento contra Ferrer, tanto em sua primeira prisão (1907), como na segunda e última prisão (1909), em que é condenado. O segundo aspecto é de que existe uma repercussão em todo o país, deixando muito claro, sobretudo pela riqueza de detalhes das notícias, de que a repercussão do caso não era propriamente apenas parte do noticiário policial internacional, mas que se tratava de alguém que era bastante conhecido mundialmente e que estava se cometendo um crime contra um dos educadores de maior destaque no período.

Já em 1907 aparecem notícias sobre a primeira prisão de Ferrer no caso do atentado contra o rei Afonso XIII. O *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, noticiava "O Atentado contra os reis da Hespanha"[105], com especial destaque para a imagem de Ferrer na primeira página da publicação. N'*O Pharol*, de Juiz de Fora (MG), também era registrado a proibição de um comício em Buenos Aires em defesa de Ferrer[106], e a 5 de maio do mesmo ano *O Combate – jornal de*

[105]*Jornal do Brasil*. 30 de junho de 1907. N. 181. p.1
[106]*O Pharol*. 10 de janeiro de 1907 N 319 p. 1

propaganda anticlerical, colocava em três páginas (quase metade da sua publicação) a biografia de Ferrer e mostrar e as injustiças do seu julgamento[107].

Em 1909, o *Correio da Manhã* (RJ) noticia "Pelo Telegrapho – Ferrer Fuzilado"[108] e já no dia 15 de outubro, dois dias após a sua morte, o *Correio Paulistano* (SP) traz uma matéria chamada "Francisco Ferrer – O fusilamento do velho agitador – reuniões em S. Paulo". Essa longa matéria trata da sessão ordinária do Centro Academico Onze de Agosto para tratar do fuzilamento do "pensador" e resolver que medidas tomar a respeito, como, por exemplo, homenagens e manifestações. Cita sessão cívica que organizarão para o trigésimo dia de morte, envio de moção de pesar às Escolas Modernas de Barcelona, e aprovação de envio de congratulações a SebastianFaure, "o mais ardoroso discípulo de Ferrer, na França". Nota também que houve, a pedido dos alunos, suspensão das aulas na *Escola de Commercio* e que o Grêmio da Faculdade de Direito realizará também, neste mesmo dia, sessão extraordinária para manifestar repúdio ao fuzilamento. A matéria dá notícias ainda das agitações em Paris e Madrid sobre a morte de Ferrer. "Iguais protestos se explodiram na Inglaterra, Alemanha, Áustria, Hungria, Holanda [...] Estados Unidos, Cuba, Chile, Peru Uruguai e Argentina"[109].Na revista *Ilustração Brasileira*, publicação que circula em Paris e no Rio de Janeiro, noticia também no dia 15 de outubro, a queima das portas da catedral de Piza pela multidão em protesto contra os clericais e também um *meeting* de protesto em Londres contra a execução de Ferrer.[110]E no Brasil, ocorrem manifestações em Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão, Bahia, Ceará, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Sintomático também são os dois registros que vemos na *Pacotilha* (MA). O primeiro registro, em 17 de novembro de 1909,cita notícia de que a filha de Ferrer irá processar signatários de cartazes afixados nas ruas de Paris que são ofensivos à memória de seu pai.[111] No segundo registro, no dia 29 do mesmo mês, vemos um longo artigo publicado por Fran Paxeco, intitulado "Ferrer e a Voz Universal", em que ressalta vários aspectos da vida e da obra ferreriana e de "sua importância para o futuro das nações".[112] Em Recife, o *Jornal do Recife* (PE) também publica um

[107]*O Combate*. 05 de maio de 1907 N 13 p. 5, 6 e 7
[108]*Correio da Manhã*. 14 de outubro de 1909. N. 3011 p. 3
[109] RODRIGUES, Edgar. *Op. Cit.* p. 36
[110]*Ilustração Brasileira*. 15 de novembro de 1909. N. 12 p.17
[111]*Pacotilha* (MA). 17 de novembro de 1909. N. 272.
[112]*Pacotilha* (MA). 29 de novembro de 1909. N. 282.

discurso do diretor da Escola Normal no InstitutoGymnasial Pernambucano em que ele dedica uma parte a falar com pesar do processo injusto contra Ferrer.[113]

A maçonaria também se mobilizou em todo o país, sendo comum encontrar centenas de notícias das lojas maçônicas em apoio e em memória da obra de Ferrer nos jornais de grande circulação e nos periódicos da própria maçonaria, como podemos ver em na revista *Ramo de Acacia: Orgam da Maçonaria no Paraná*, em que vemos pelo menos três textos ressaltando vários aspectos da biografia, do processo e do julgamento, bem como de registros sobre as suas ideias de renovação social e educacional.[114]

A GUISA DE ÚLTIMOS PALAVRAS DESSES REGISTROS...

O nosso trabalho tentou dar conhecimento sobre alguns indícios da repercussão da morte de Francisco Ferrer y Guardia no Brasil. Para tanto, utilizamos um conjunto de periódicos e revistas que estão neste momento sendo compiladas para uma sessão da pesquisa da tese intitulada *A Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal*, no tópico em que registra o percurso da obra de Ferrer como educador de referência para os educadores anarquistas dos dois países.

O prosseguimento das pesquisas buscará ainda mais indícios dessa presença de Francisco Ferrer y Guardia no Brasil, como forma de contribuir com o estudo da educação libertária ainda muito pouco documentada nas páginas dos compêndios de História da Educação Brasileira. Excetuando a obra *Educação e Movimento Operário*, de Paulo Ghiraldelli[115], que trata especificamente de um capítulo mais vinculado a História da Educação Popular, mais detidamente, é muito raro a presença da educação libertária nesses estudos mais abrangentes da história da educação brasileira, fazendo desta, muitas vezes, uma história das instituições oficiais de ensino, e relegando as experiências educativas dos trabalhadores – mesmo quando numerosas e exitosas –, a um plano secundário na história da educação. Nosso trabalho visa, portanto, recolher e publicar novos indícios e contributos da presença da Educação Libertária no Brasil para dar aos próximos estudos do campo elementos investigativos que propiciem novas pesquisas.

Como registro das palavras de força sobre Ferrer, deixamos nos versos de Beato da Silva (Raimundo Reis), publicados no jornal anticlerical *A Lanterna*:

---

[113]*Jornal do Recife* (PE). 21 de dezembro de 1909. N. 287
[114]*Ramo de Acacia:* Outubro a dezembro de 1909. N. 12, 13 e 14. p.178 a 182.
[115]GHIRALDELLI JR. Paulo. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo. Cortez/Editores Associados. 1987.

Educar para a vida a mocidade
Para uma vida forte e sem mentiras?
Horror! Isto é anarquia, isto conspira
Contra o Céu, mais o Trono, mais o abade!

Morte ao infiel, ao que a loucura aspira!
A terra é muito nossa propriedade,
Não deixemos morrer a autoridade,
Como se esvai o fumo de uma pira!

Morte ao infiel! – E a terra horrorizada
Viu a ressureição de Torquemada
Dum mar de sangue, horrível e iracundo!

Num renascer da inquisitória sanha,
Viu Ferrer sucumbir dentro da Espanha,
– Para viver no coração do mundo![116]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo. UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2016.

GALLO, Sílvio. "Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna". In Pro-Posições. V. 24. N. 2. Campinas. Maio/Agosto. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015 Acessado em 15 de setembro de 2017.

GHIRALDELLI JR. Paulo. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo. Cortez/Editores Associados. 1987LENOIR, Hugues. *Compêndio de Educação Libertária*. São Paulo. IEL/Imaginário/Intermezzo. 2014.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Leman, 2011.

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

RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro. Achiamé. 1992

SAFÓN, Ramón. *Racionalismo Combatente – Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo. Imaginário/Nu-Sol/IEL. 2003.

[116] *A Lanterna*. 13 de outubro de 1911

SILVA, Rodrigo Rosa. *Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. São Paulo. USP, 2013. Tese de Doutorado.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e Burocracia*. São Paulo. UNESP, 2012.

_____. *Sobre educação, política e Sindicalismo*. São Paulo. UNESP, 2012.

JORNAIS

A Voz do Trabalhador. Ano I. N. 6. 29 de novembro de 1908

Jornal do Brasil. 30 de junho de 1907. N. 181. p.1

O Pharol. 10 de janeiro de 1907 N 319 p. 1

O Combate. 05 de maio de 1907 N 13 p. 5, 6 e 7

Correio da Manhã. 14 de outubro de 1909. N. 3011 p. 3

Ilustração Brasileira. 15 de novembro de 1909. N. 12 p.17

Pacotilha (MA). 17 de novembro de 1909. N. 272.

Pacotilha (MA). 29 de novembro de 1909. N. 282.

Jornal do Recife (PE). 21 de dezembro de 1909. N. 287

Ramo de Acacia: Outubro a dezembro de 1909. N. 12, 13 e 14. p.178 a 182.

A Lanterna. 13 de outubro de 1911

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

BIOGRAFIA SOBRE O OFÍCIO DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josefa Nunes Pinheiro[117]

INTRODUÇÃO

Como nos tornamos professores? "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" é o que disse certa vez um grande educador brasileiro. Nesse trabalho procurou-se compreender por meio das experiênciasde uma alfabetizadora como as vivências da docência contribuem para (des)construir a identidade do professor. Trata-se de compreender o processo pelo qual uma mãe, moradora de uma comunidade isolada, angustiada pela possibilidade de seus filhos não frequentarem a escola, inicia um processo de docência sem, no entanto, se saber professora. Essa história se passa em um tempo e em um contexto muito específico.

Para realização da pesquisa contou-se com acesso aos arquivos pessoais dos trabalhos acadêmicos realizados por essa professora durante o seu curso de formação em Pedagogia em regime especial na Universidade Estadual do Vale do Acaraú, sobretudo o Memorial de Formação Docente. Realizou-se também entrevistas para atualização de algumas informações e com o intuito de complementar a linha do tempo no período posterior ao curso de graduação. A abordagem aos textos e a entrevista procurou identificar a questões maior de como esse sujeito se constitui professor? Quais as vivências que foram tomadas como experiências e os sentidos atribuídos? Essas questões mais teóricas forma problematizadas a partir de questões empíricas como as condições de ingresso e formação, a relação com os pais e com os alunos e os sentimentos e sentidos atribuídos.

Na tentativa de compreender esse discurso sobre si, nos amparamos nas contribuições de Philippe Artiéres (1998; 2008) sobre a escrita de si e o surgimento do sujeito anônimo e o retorno do acontecimento na história e Marie-Christine Josso (2004; 2012) com a metodologia da história de vida em formação e a experiência biográfica sensível; e sobre a compreensão formativa do sujeito professor dialogamos com Paulo Freire (2014; 2011) e AntônioNóvoa (2000; 2010). Convém destacar que não se trata de uma tentativa de compreensão da configuração da profissão

[117] Professora da Universidade Regional do Cariri/URCA- kacildanunes@uol.com.br

docente em seus aspectos gerais nesse determinado tempo. Buscou-se explorar essa história de vida, mas compreendendo sempre que a caminhada carrega em si marcas do seu tempo.

A TEMPORALIZAÇÃO DO SUJEITO – AS HISTÓRIAS DA PROFESSORA

O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.Freire(2014)

O Memorial de Formação Docente começa com a História de vida, em seguida uma caracterização do curso, uma caracterização da escola e descrição analítica da prática docente, um capítulo sobre as dificuldades de leitura e escrita no município de Icó e conclui com as perspectivas após o curso. Nesse artigo vamos trabalhar somente a história de vida e as perspectivas após o curso. No caso da história de vida convém destacar que foi ampliada com a entrevista e alguns lugares com pesquisa histórica.

A autora do memorial inicia seu processo de temporalização situando-se num marco cronológico-temporal e geográfico, sem perder de vista as referencias afetivas.

> Nasci no dia 31 de dezembro de 1959, meu nome é Severina[118] e sou a caçula dos filhos de Zacarias e Maria, moradores daSerra da Barriga, comunidade ribeirinha situada às margens do Rio Jaguaribe, pouco depois do seu encontro com o Rio Salgado. Em virtude dessa série de coincidências desenvolvi um pensamento, que me acompanhou durante muito tempo, de que estou sempre por último.
> Mas um acontecimento que muito contribuiu para essa ideia se passou logo em seguida ao meu nascimento. No final do mês de março de 1960, eu contava com pouco mais de 2 meses quando ocorreu o arrombamento da barragem do açude de Orós com as obras ainda em andamento.

O Orós à época era o maior açude do Brasil, com um volume de águas superior à Baía da Guanabara, foi ao mesmo tempo sonho e pesadelo dos nordestinos. Um sonho que nasce no período imperial, quando da grande seca de 1888 Dom Pedro II afirma que venderia até a última joia da Coroa para que nenhum nordestino sofresse com o flagelo da seca. A despeito de suas boas intenções nada foi feito. Com o advento da República criou-se uma Inspetoria Federal de Obras contra as Secas – IFOCS e a partir de 1911 iniciaram-se os estudos sobre a viabilidade da obra. No governo do cearense Epitácio Pessoa foi fixado um plano para construção de grandes barragens no nordeste e o Orós estava entre elas. Á época foi instalado um canteiro de obras e construiu-se um ramal ligando o Orós à estrada de Ferro como meio de facilitar a realização da obra. Mas pouco

[118] Os nomes foram trocados para preservar o direito a privacidade, assegurado mediante termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

tempo depois as obras foram paralisadas em virtude de falta de recursos. Durante o governo Vargas as obras foram retomadas mas pouco foi feito restando desse período apenas a construção de um túnel que ligaria o Orós ao açude de Lima-Campos. Foi somente no governo de Juscelino Kubistech que as obras foram concluídas.

O pesadelo começou com o descaso das autoridades para com as populações atingidas pelas águas da barragem,seja por alagamento, ou, porque ficaram isolados pelas águas sem comunicação com as cidades mais próximas. Exemplo disso foi o povoado de Conceição do Buraco que do dia pra noite desapareceu inundado pelas águas.E estendeu-se a todo o vale jaguaribano quando em março de 1960 chegou um inverno pesado e iniciou-se a expectativa pelo rompimento da barragem a qualquer momento. Os avisos chegavam pelo rádio, por panfletos jogados de avião, por vizinhos e amigos e o recado era um só "abandone sua casa, procure os lugares altos imediatamente ou você morre"[119]. Na manhã do dia 26 de março as águas transbordaram e invadiram todo o vale do Jaguaribe destruindo tudo que encontraram pela frente. Cidades, povoados, cultivos, criações tudo foi destruído pela força das águas.

> Meus pais, junto com seus familiares, encontraram a cabeça de um alto e começaram a transportar seus pertences, foi um momento de muita aflição a água chegava com muita força e o volume subia muito rapidamente. Quando chegaram todos ao lugar de abrigo meus pais se olharam e perguntaram: cadê a menina? Cada um imaginou que o outro me traria mas ninguém levou. Voltaram às pressas, chegando lá a água já estava lavando o fundo da rede, faltando muito pouco pra me afogar. Dali fomos para um barraco onde ficamos por três meses e esse tempo foi muito sofrido para um bebê. Durante o dia o sol esquentava demais a lona e o calor era escaldante. A noite o frio era insuportável. E esses, dentre outros, acontecimentos deixaram-me com muitas marcas: a desnutrição e a epilepsia foram algumas.
> Nesse período tive uma crise epilética tão demorada que chegaram a pensar que eu tivesse morrido e foram buscar uma telha pra me enterrar. Quando estavam providenciando os detalhes para o enterro, eu tornei. Essa telha permaneceu em nossa casa durante muitos anos.
> Quando meus pais voltaram a morar em uma casa eu me recuperei e fui uma criança como as outras do meu tempo. No ano de 1966 eu contava sete anos e passei a frequentar a escola. Na casa do meu tio Sebastião, a professora era a esposa dele, minha tia por afinidade Mocinha, Maria de Jesus Pinheiro[120]. A sala da casa dela era a sala de aula, no centro havia uma mesa e alguns bancos ao redor, na parede um quadro negro. A metodologia consistia na aula expositiva seguida de arguição e a avaliação de provas e argumentação (roda de soletrar). Lembro que

[119] As informações apresentadas foram reunidas em visitas ao Museu em Orós, em blogs e websites.
[120] Preservamos os nomes dos sujeitos públicos como forma de reconhecimento e homenagem à sua contribuição ao processo de educação.

> um dia estava na roda e a professora pediu para que eu soletrasse a palavra pão duro e eu não soube, meu colega soletrou e meu deu um bolo de palmatória. A disciplina na escola era obtida por meio de castigos físicos, assim como a disciplina em casa. Na escola era mais leve eram apenas bolos de palmatória, e ajoelhar-se de frente para a parede e de costa para a turma, ou a mesma situação em cima de caroços de milho ou feijão. Quando comecei a estudar eu tinha muito medo dos castigos, mas com o passar do tempo me acostumei e passei a gostar muito dos meus colegas e da professora que era minha tia. O nome da escola era São Raimundo Nonato, e lá eu estudei até concluir a 4ª série, onde parei os estudos. Naquele tempo nos sítios só ensinavam até a 4ª série e também não havia da nossa parte, nem dos nossos pais o desejo de prosseguir nos estudos.

No ano que a professora entrou na escola o país era governado pelo Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco escolhido em eleição indireta para assumiu o poder após o golpe civil-militar de 1964, que destituiu o Presidente João Goulart e realizou um expurgo (baseado, sobretudo em prisões ilegais) de seus aliados no Congresso.Naquele ano realizaram-se as eleições indiretas para Presidente e Governador, e as demais eleições para Prefeitos, vereadores, Deputados e Senadores. Foi escolhido em eleições indiretas para Governador do Ceará Plácido Castelo e eleito para prefeito de Icó Walfrido Monteiro Sobrinho. Entretanto, não há registros de lembranças dos governantes nos depoimentos da professora e quando perguntei ela respondeu que não lembrava.

Nesse período, podemos destacar que a ampliação dos processos de urbanização e industrialização experimentados no Brasil tornaram a educação formal mais relevante para o conjunto da população, demandando uma busca crescente pelas oportunidades de escolaridade. Entretanto,a oferta estava sempre muito aquém da demanda e o reflexo disso eram as altas taxas de analfabetismo que constituíram-se um entrave à política de desenvolvimento implementada pelos militares.

De acordo com Sanfelice (2010) Segurança Nacional e Desenvolvimento passou a ser a expressão central do Estado Brasileiro num grande acordo entre as elites, o capital multinacional e os militares. Para o autor a política de educação dos militares pode ser definida como a política de modernização conservadora que expressou o autoritarismo dos mandatários, a subordinação a um modelo econômico excludente de privilegiamento do grande capital, o tecnicismo burocrático e a mentalidade empresarial no campo da educação.

> O objetivo de uma moça era encontrar um bom marido, e em 1978 eu casei-me com Severino[121], á época um bom partido. Vinhade uma boa família e era um moço

[121] Nome trocado para preservar a identidade do sujeito.

> trabalhador. Moravam numa região mais isolada que a nossa, era o Sítio Jordão, as terras que seu pai herdou de seu avô. Embora sua mãe morasse numa casa na cidade de Orós para dar oportunidade aos filhos de estudar, Severino nunca quis saber de escola e quando o namoro ficou sério ele fez como a maioria dos rapazes daquele tempo, antes de casar ele viajou para o Rio de Janeiro na expectativa de juntar dinheiro para construir nossa casa. Foi trabalhar na construção civil como alguns de nossos amigos que já estavam lá.
>
> Quando nos casamos eu fui morar no Jordão e nos anos seguintes tivemos três filhos que foram a razão da continuidade dos meus estudos. As crianças foram crescendo e não havia escola no sítio, a escola mais próxima ficava a mais de uma légua (6kilômetros) de distância e por conta disso nossos filhos e os filhos dos vizinhos não estudavam.
>
> Foi nesse período que o Padre Djalvo Bezerra Alencar[122], que era nosso vizinho de terras, se tornou secretário de educação em Orós e sabendo de nossas preocupações, e por ser muito sensível a essas questões, ele disse que se alguém se propusesse a ensinar ele abriria uma escola ali. Na época uma moradora que tinha uma família numerosa se propôs a ensinar, mas pouco tempo depois ela foi embora e minha cunhada assumiu o seu lugar, mas logo em seguida ocorreu a morte trágica e precoce de meu cunhado que era policial em Orós e ela foi embora do sítio. De modo que a escola estava prestes a fechar por falta de professor, foi então que eu disse ao Padre que aceitava ensinar, mas precisava de ajuda. No dia 02 de fevereiro de 1986 assumi a escola que funcionou ininterruptamente até o ano de 1997 quando fui convidada a fechar a escola.
>
> Como professora meu maior desafio foi a falta de formação. A educação municipal em Orós sempre foi muito organizada e haviam formações e planejamentos constantes, mas foi somente no ano de 1993 que eu passei a cursar o Logos. Estudei duzentos e quatro livros em seis anos, foi um tempo muito longo. Eu sentia muita dificuldade para fazer as provas porque o meu sítio dista mais de 30 Quilômetros da cidade de Orós, não há transporte coletivo e as estradas eram muito desertas. Eu fazia o percurso a cavalo e meu esposo me acompanhava porque era perigoso. Durante esse período uma colega professora, numa dessas viagens, foi cruelmente atacada numa tentativa de estupro e por reconhecer o estuprador teve sua cabeça esmagada com uma pedra. De modo que quando ele não podia ir comigo eu me servia da companhia de uma criança e levava por segurança um Revolver calibre 38 na bolsa.

As dificuldades de formação não eram um problema exclusiva da Severina, de acordo com André e Candau (1983) dados do final da década de 1970 apontam que 58% dos professores de 1ª a 4ª série eram leigos. Areforma do ensino, dada pela Lei 5692/71, contemplou duas questões fundamentais, a primeira foi a reforma do 1º e 2º graus e, a segunda, a formação de professores (PEREIRA, 2015). O Projeto Logos II surge no bojo das propostas apresentadas e utilizadas para qualificar esses professores leigos,outras medidas instituiram a formação em nível superior abreviada, por meio das licenciaturas curtas.

[122] Nome preservado como forma de homenagem ao Padre que deixou uma contribuição significativa a política de educação no município. Empresta seu nome ao Polo de Educação da Universidade Aberta do Brasil/AB

As dificuldades enfrentadas pela nossa professora são semelhantes àquelas descritas na pesquisa de André e Candau (1983) que realizou-se no Piauí. As autoras identificaram, no estudo, dificuldades como falta de base dos cursistas, falta de tempo para estudar, problemas na compreensão dos módulos e falta de explicação durante o estudo. Quanto aos problemas que dificultam o acompanhamento dos módulos os cursistas apontaram o acesso ao núcleo e problemas financeiros. Bem de acordo com a realidade de Severina que dentre outros destacou o acesso como um problema que a obrigava a andar com um Revolver na bolsa. Nesse caso a dificuldade de acesso não estava necessariamente atrelada a problemas financeiros, mas sobretudo a problemas estruturais da zona rural no Brasil, até hoje, a falta de condições mínimas de acessibilidade. E as autoras elegeram algumas questões para avaliação do Programa e chegaram às seguintes conclusões: o projeto não levava em conta as características individuais dos cursistas e suas situações concretas de trabalho, tais como a realidade culturalmente diversa nas várias regiões do Brasil e o fato que os cursistas trabalham em turmas multisseriadas. E embora identifiquem-se a formação de novas habilidades é possível questionar em que medida essas habilidades são úteis para o professor enfrentar os problemas diários da sala de aula. No que se refere a inovação as autoras identificaram orientação tradicional no material baseada na memorização. Destacam ainda que

> Esse parece ser mais um exemplo da ação da tecnoburocracia implantada no Brasil, nos últimos 20 anos, que inverte sistematicamente os termos do problema, acarretando a predominância e a quase exclusividade do federal sobre o local, dos meios sobre o fim, da instrução sobre a educação, do treinamento sobre a formação profissional e realiza eficazmente o político proclamando-o apenas técnico". (ANDRÉ e CANDAU, 1983).

E concluem lembrando que o sucesso da formação do professor leigo, a longo prazo, só se materializa se vier acompanhado de outras medidas, como a regulamentação e valorização da profissão; apoio efetivo a ação do professor com orientação e supervisão; e ações que viabilizem a ação desse professor na escola como a distribuição de merenda escolar, material didático, aumento progressivo da jornada escolar e dos anos de permanência dos alunos na escola, além de trabalhas nas causas da evasão e repetência.

Mais de 30 anos se passaram desde que as autoras realizaram esse trabalho de avaliação de uma política de formação de professores e hoje podemos situar sua leitura em quadro temporal que possibilita a compreensão de suas posições. Entretanto, é possível identificar com muita clareza as

áreas onde obtivemos avanços reais, as áreas onde criamos mecanismos de manipulação dos dados para escamotear os problemas, e aquelas onde há permanências.

> Durante esse período participei de vários cursos de capacitação que foram fundamentais para minha aprendizagem. Conclui o Logos II no dia 26 de outubro de 1999. Depois de tanto sacrifício para concluir esse curso eu não fazia mais planos de estudar nessas condições. Mas quando soube que estavam abrindo inscrições no Icó para o curso de Pedagogia em Regime Especial eu resolvi me inscrever. Dentre os motivos que contribuíram para essa decisão estava uma nova percepção sobre o ser professor. Nessa época eu não era mais uma mãe tentando educar seus filhos, eu era uma professora, na verdade uma alfabetizadora. E eu sabia da importância da formação para o reconhecimento profissional, seja o reconhecimentos dos demais professores, seja dos pais e do próprio sistema de educação que lhe remunera pela sua formação e não pelas suas habilidades. Outro fator muito importante para essa decisão foi que a esse tempo nós já havíamos comprado um meio de transporte motorizado, uma moto, e algumas pessoas da minha família já moravam na cidade facilitando assim o acesso e a permanência na cidade durante o curso.

Algumas questões se delineiam nessa percepção sobre a identidade docente. Se pensarmos como Josso (2012) que o maior desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, abre à pessoa a possibilidade de encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos como alicerces para uma auto orientação possível, vemos aqui o nascimento do sujeito.

Não é possível identificar em que momento isso aconteceu, nem tampouco alcançamosum nível de profundidade na análise que nos permita articular suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surgisse daí um ser mais lúcido acerca dos constrangimentos e das margens de liberdade, um ser capaz de sair da vida programada, para construir algo inédito aberto ao porvir.

> No ano de 1997 a escola passou por uma transformação. Nesse tempo eu fui chamada a prefeitura de Orós para conversar com o prefeito, Dr. Leimar, e ele me disse que a minha escola não poderia continuar funcionando porque ela estava no município de Icó, mas como tinha boas referências do meu trabalho, ele queria que eu continuasse trabalhando no município dele.Nesse mesmo ano o município fez a transição de regime de trabalho celetista para estatutário e eu fui efetivada como estatutária.E a partir daí fui trabalhar numa escola do município de Orós, onde ensinei de 1997 a 2014 quando a escola foi fechada.
>
> Nessa mesma conversa com o prefeito eu perguntei a ele o que faríamos com os alunos e ele me respondeu que eles não eram problema dele, eram problema do

> prefeito de Icó. Foi quando eu resolvi procurar o prefeito de Icó, que na época era Neto Nunes e contei a situação e ele disse que não havia problema porque ele me contrataria pra continuar ensinando a esses alunos. E assim foi feito, eu passei ainda seis anos contratada e depois fiz o concurso e continuei trabalhando como concursada de onde estou me afastando hoje por conta da aposentadoria. Na época a escola contava com 12 alunos, mas alguns anos depois esse número foi diminuindo em virtude da progressão dos alunos para o fundamental II, das migrações dessas famílias de trabalhadores rurais sem terra, do esvaziamento do campo vivenciado nas últimas décadas... E em virtude da redução do numero de alunos e de orientações politico-eleitorais divergentes com aquelas praticadas pela secretaria municipal de educação, iniciou-se uma perseguição dentro do município para fechar o anexo que funcionava no sítio vitória e transferir os alunos para a sede que fica na beira do rio, a 6 quilômetros. Na época a intenção era claramente persecutória e clientelista, uma vez que os alunos seriam transferidos de um anexo multisseriado, para uma escola que também funcionava em regime multisseriado e sabidamente o interesse da gestão era criar condições para locar um veículo que custava em média 4 vezes o salário da professora, ou seja não traria ganho de qualidade na oferta nem tampouco geraria economia para os cofres públicos. Isso ficava claro em alguns momentos como na reunião dos pais com o representante do Ministério Público local, onde foi informado pelo município que haveria um carro para transportar os alunos, mas a professora não poderia ir nesse carro, teria que ir com seus próprios meios.
>
> Enfim o esvaziamento do campo acentuou-se até que finalmente o Secretário de Educação conseguiu fechar a escola e locar o carro do seu correligionário. Nessa mudança senti muito a adaptação. A ausência de vínculo dos pais com a escola foi o meu maior estranhamento, mas a indisciplina dos alunos foi o que mais chocou. Nesse sentido, tentando restaurar o domínio de sala passei a ser encarada como uma professora linha dura e procurei utilizar artifícios de disciplina como cantinho do pensamento. O que não ajudou em nada a melhorar a relação com os pais. Depois de algum tempo as coisas se acomodaram, mas não encontrei mais a certeza de que estamos no caminho certo.
>
> No ano passado completei os requisitos necessários à aposentadoria e diante do quadro de violência que atinge a zona rural tornando nosso trajeto cada dia mais perigoso, e diante da ameaça de uma reforma da previdência que venha a cercear cada vez mais os direitos dos trabalhadores, decidi pedir minha aposentadoria e qual não foi minha surpresa quando descobri que as regras da Previdência me obrigam a recolher contribuição obrigatória sobre as duas atividades profissionais que exerço, em Icó e Orós, me obrigam a pedir aposentadoria dos dois ao mesmo tempo, mas não contaas duas contribuições para o cálculo do valor da aposentadoria, considerando apenas uma atividade. De modo que depois de um ano de batalhas junto ao INSS me aposentei recebendo em média 1/3 do valor que recebia quando estava em exercício.

Optou-se por apresentar a linha cronológica desse trabalho mesmo sabendo que a maior parte das reflexões ainda estão sendo construídas e mesmo aquelas que já estão avançadas esbarram nas limitações da estrutura de um artigo. São as escolhas que o sujeito pesquisador enfrenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos observando mais uma vez como Artiéres (1998) que a elaboração danarrativa de vida feita na seleção de materiais, na compreensão desse processo e no trabalho de organização do sentido desses materiais, enfim a construção da própria história provoca um processo de subjetivação. O movimento de pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas relações de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, é parte do processo de temporalizar-se e resistir.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli E. D. A. & CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (50): 22-28, agosto, 1984.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. Revista Estudos Históricos, v. 11, n. 21, 1998.

_____. O desconhecido da Sorbonne: sobre os historiadores e "os anos" 68.Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 42, p. 133-144, julho-dezembro de 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Educação como prática da liberdade. 36ª edição. Rio de Janeiro; SãoPaulo: Paz e Terra, 2014

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala.Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) Vida de professores. 2ª edição. Porto: porto editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, AllineMikaela. A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas de Letras e Arte Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2015. 158 f.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Dermeval (org.) Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

LICEU DO CEARÁ: UM OLHAR HISTÓRICO-PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 1950 DO SÉCULO XX

Sandoval Antunes Souza[123]
Pedro Luiz Meneses Alves[124]

Comprometido com a formação dos futuros pedagogos que ainda estão por vir, espero que este artigo faça com que os alunos que ainda estão em formação tenham interesse em fazer mais pesquisas, além das já existentes, estudar a história e as práticas pedagógicas adotadas por esta instituição de ensino criada no século XIX e que ainda está em atividade educacional, sendo um marco na história e na sociedade cearense. Meu interesse também se coaduna pelo fato de que muitos alunos se destacaram na política, música e saúde, entre outros campos, no decorrer das décadas não apenas no Ceará como também no Brasil. Dentre ele podemos destacar: Lúcio Alcântara, Belchior e Rodolfo Teófilo.

Explicitar o modelo pedagógico trabalhado nas práticas de ensino do Liceu do Ceará na década de 50 merece uma análise mais específica por parte dos alunos de pedagogia, não apenas como objeto de conhecimento, mas também pela repercussão social e educacional que o Liceu alcançou na sociedade cearense por diversas décadas e, especialmente na década de 50, tendo em vista que vários professores, funcionários e ex-alunos que ainda estão vivos e podem contribuir com suas memórias para se compreender este modelo pedagógico e sua repercussão na sociedade contemporânea.

A escolha por esse período histórico foi feita devido a sua relevância histórica para o Brasil e para a educação em geral, e em particular a cearense, tendo em vista as mudanças que ocorreram na década de 50, e a educação brasileira passava por um processo de transição, pois segundo Marques (2011)[125]

> A educação vinha como pré-requisito na obtenção de um emprego, pois a época posterior à segunda guerra em que o mundo estava em reconstrução era oportuno ter trabalhadores aptos a lidar com os novos processos e inovações tecnológicas. O trabalhado qualificado era fonte certa de rendimentos. De forma que qualificar a força de trabalho, era de certo, um fator considerado essencial.

1. OS LICEUS E O LICEU DO CEARÁ

[123] Graduado em História (UEM), Mestre em Fundamentos da Educação (UEM) e Doutor em Sociologia (UFC). Professor da FACED/UFC e coordenador do curso de Pedagogia EaD/UFC. E-mail: sandoval@prograd.ufc.br

[124] Graduação em Pedagogia - UFC. E-mail: pedrozed86@hotmail.com

[125] Formado em Pedagogia pela UNESP. Especialista em Educação Infantil, Educação Escolar e Educação Inclusiva.

1.1 O surgimento dos Liceus na História da Educação

O termo Liceu origina-se de tempos antigos, na Grécia do período clássico. Era um ginásio próximo a cidade de Atenas. A palavra Liceu também era designada para a escola filosófica fundada em 335 a.C. por Aristóteles[126], a escola peripatética (que basicamente era uma reunião filosófica que seguia os ensinamentos de Aristóteles). Próximo ao Liceu existia um bosque consagrado a *Apolo Lykeios*[127] e em homenagem ao Deus Apolo, Aristóteles colocou o nome de Liceu na sua escola.

Atualmente, o termo "Liceu" ainda é utilizado para nomear escolas secundárias (com origem em antigos liceus). O termo "Liceu" também é utilizado em outros países para designar o ensino secundário. Temos exemplos nos seguintes países: Itália (Liceo), Turquia (Lise), Estônia (Lyceum), Polônia (Liceum), Uruguai (Liceo), dentre outros.

1.2 O Liceu do Ceará

O Liceu do Ceará é uma referência na história da educação no Estado do Ceará. Criado ainda na primeira metade do século XIX, oficialmente em 15 de julho de 1844, ainda no reinado de Dom Pedro II. Destacou-se como a principal instituição de ensino do Estado do Ceará. O Colégio Estadual Liceu do Ceará ainda hoje está situado em Fortaleza. Sua localização atual é na Praça Gustavo Barroso, s/n, bairro Jacarecanga. É uma escola pública e é a instituição de Ensino Secundário mais antigo do Estado do Ceará (ainda em funcionamento), além de ser um dos colégios mais antigos do Brasil.

> O que assinala, em verdade, o comêço da educação e ensino no Ceará é a instalação do Liceu, em 1845, com sede em Fortaleza. Quanto existia antes, a êsse respeito, era rudimentar e atrasado. Escolas isoladas, pobres e raras, espalhadas pelo interior não muito diferentes das da Capital. GIRÃO (1962, p. 279)

Segundo Girão (1962)

> Criado por lei do ano anterior, começou a funcionar o Liceu em 19 de outubro de 1845. Era um externado e a sua montagem foi confiada ao Padre Tomás Pompeu de Sousa Brasil (mais tarde – Senador Pompeu). (1962, p. 284)

As aulas tiveram início em 19 de outubro de 1845 (com 98 alunos matriculados) e sua sede inicial foi uma sala do sobrado de Odorico Segismundo de Arnaut, alugado pela quantia de 350 mil

[126]Aristóteles (384 a.C - 322 a.C.). Nascido em Estagira e falecido em Atenas, foi um filósofo grego. Em 335 a.C. Aristóteles volta para Atenas onde funda o Liceu.

[127] Em Atenas, Aristóteles montou sua própria escola em uma área de exercício público dedicada ao deus Apolo Lykeios, de onde seu nome, o Liceu. (Original eminglês: In Athens, Aristotle set up his own school in a public exercise area dedicated to the god Apollo Lykeios, whence its name, the *Lyceum*.)

Réis anuais, de acordo com autorização de Dr. Thomas Pompeu de Souza Brasil[128] (sendo o primeiro diretor da instituição e mais conhecido como Senador Pompeu). O curso tinha duração de seis anos e as aulas, conforme GIRÃO (1963, p. 284), na maior parte, ministradas nas próprias casas dos professores. Para Castelo (1970), no início, as dificuldades e as expectativas que o Liceu exercia na comunidade não se concretizaram, segundo ele

> Na instalação da Assembléia a 1 de julho de 1848, o Presidente Fausto Aguiar, referindo-se ao Liceu declarava que não tinha, ainda, "produzido os resultados que dêle lícito era esperar; que o reconhecia como um estabelecimento nôvo, sem prestígio formado e em luta com o velho Colégio das Artes, da cidade de Olinda, seu rival. Lembra que os pais dariam preferência ao Liceu para educação de seus filhos, se o Liceu conferisse um título ou carta que assegurasse ao portador a preferência quando concorresse aos empregos provinciais, que por lei não exigissem maiores ou diferentes habitações. Alude à conveniência que haveria se possível estabelecer-se um internato". A sugestão do Presidente só em 1871 seria convertida em lei, a de n. 1443, de 11 de novembro, em face da qual os alunos que "derem todo o curso do estabelecimento e tiverem sempre obtido boas notas nas aprovações e freqüência receberão um diploma, com o qual poderão requerer qualquer emprêgo provincial, independente de concurso". CASTELO (1970, p. 127)

A aquisição de uma sede própria demorou muito tempo, somente em 1894, já no governo do Coronel Bezerril Fontenelle[129] é que foi inaugurada a primeira sede própria, na Praça dos Voluntários (centro de Fortaleza). Desde 1937, situa-se no bairro do Jacarecanga (bairro esse, que na época, abrigava a elite da cidade), na Praça Gustavo Barroso (antiga Praça Fernandes Vieira).

1.3 Sobre Memórias do Liceu do Ceará

Sobre memórias relativas à criação e vivencias no Liceu do Ceará podemos destacar José Alves Quinderé[130] que no seu livro *Reminiscências* (lançado no ano de 1957, três anos antes de falecer) descreve seu período no Liceu do Ceará

> O Liceu tinha o aspecto de um cenáculo: o corpo docente sisudo impunha-se ao respeito dos alunos, que, ao seu turno, eram considerados, porque não havia meninos nem meninas, e, na maioria os discentes eram rapazes. QUINDERÉ (1957, p. 61)

Ele enxergava o Liceu como uma escola secundária tida como referência em todo o Estado e que nenhuma outra escola se comparava a ela, pois segundo o autor, "Encontrei o Liceu ainda com o odor da antiga austeridade. Não havia em todo o Ceará um colégio equiparado, pelo que todos os preparatórios eram feitos ali." (p. 61)

---

[128]Senador Pompeu: (1818 - 1877) Nasceu em Santa Quitéria-CE e foi um político brasileiro. Formou-se na Faculdade de Direito do Recife e no Seminário de Olinda. Foi um dos fundadores do Liceu do Ceará e seu primeiro diretor, entre 1845 e 1849, também foi professor de Geografia e História.

[129]José Freire Bezerril Fontenelle (1850 – 1926). Nasceu em Viçosa do Ceará. Foi militar e político brasileiro. Tomou parte no movimento pela proclamação da república e integrou o governo de Luís Antônio Ferraz como secretário de Agricultura. Foi eleito governador do Estado para o quatriênio de 1892-1896.

[130] José Alves Quinderé: (1882 – 1960). Nasceu em Maranguape-CE. Foi Sacerdote na cidade de Fortaleza. Foi Lente da Cadeira de Latim no Liceu do Ceará. Foi deputado estadual por Duas Legislaturas.

Os exames eram tão rigorosos que os professores particulares não os aplicavam. Eram convidados pelo Governo, examinadores (que tinham sua competência reconhecida) para a aplicação dos exames. O rigor com que eram aplicados os exames fazia com que alguns alunos fugissem (literalmente) para outras cidades (como Natal, Paraíba e Teresina) para depois voltarem aprovados, para Quinderé (1957, p. 62) "Eram tão rigorosos os exames que, certa vez, eu ainda não era professor [...], só um aluno foi aprovado, Pedro Sampaio."

Quinderé também relembra e comenta (até com certo saudosismo) sobre a sua passagem pelo Liceu que:

> Apraz-me recordar, sem saudades, a vida escolar do Liceu, ligada a um tempo em que seus alunos encontravam abertas tôdas as portas das Faculdades do Brasil, num acolhimento preferencial, tal era o elevado conceito que gozava o velho educandário cearense. (QUINDERÉ, 1957, p.77)

Este elevado conceito também se manifestava na valorização social e econômica dos professores, a tal ponto que, naquela época, ser professor era uma profissão nobre e em questão salarial equiparava-se a dos desembargadores.

A educação no Liceu acontecia efetivamente uma vez que os professores trabalhavam entusiasmados e os alunos realmente queriam aprender. Os alunos recebiam um saber multidimensional (eram trabalhadas as dimensões humanas, técnicas e político-sociais). Tinham aulas teóricas de matemática, português, história, biologia, dentre outras, além disso, tinham aulas de música, aulas sobre política, praticavam esportes olímpicos e adquiriam um vasto conhecimento dos saberes da época e universais.

Durante muito tempo, o Liceu foi um espaço de aliança estudantil e discussões políticas, pois os alunos já nutriam certo fascínio pelos professores e esses possuíam liberdade para debater com os alunos os assuntos mais interessantes da atualidade. Com isso, do Liceu, saiam alunos atuantes na política, que entendiam a situação política do momento.

O Liceu exercia uma atração muito grande na sociedade cearense ao ponto de até a metade do século XX, o Liceu era considerado a escola modelo na educação cearense. Ir estudar no Liceu era o equivalente a passar em um vestibular. O Liceu destacava-se nos mais variados aspectos: corpo docente de qualidade, estudantes em destaque, índice superior em aprovações de vestibulares, campeão de olimpíadas estudantis e diversos ex-alunos com destaque em âmbito nacional e internacional como: Barão de Studart, Belchior, Bezerra de Menezes, César Cals, Clóvis Beviláqua,

Edson Queiroz, Eleazar de Carvalho, Farias Brito, Fausto Nilo, Gustavo Barroso, Lúcio Alcântara, Rodolfo Teófilo, Tito de Alencar Lima entre vários outros.

2. A APLICAÇÃO DISCIPLINAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LICEU DO CEARÁ

As práticas de disciplinamento utilizadas no Liceu do Ceará sempre foram de muita rigidez. Com o passar dos anos, o Liceu foi adotando alguns métodos disciplinares em uma visão de precaução: penalidades de grau mínimo (advertência e com a reincidência, suspensão), vigilância, um monitoramento da direção liceísta sobre os movimentos estudantis e também sobre os mecanismos de distinção e premiação.

Sobre as penalidades, poderiam ser mais atenuadas se o aluno tivesse alguns requisitos: comportamento padrão e desempenho satisfatório. Outro fato interessante era que o respeito que alunos e professores tinham um pelo outro, aproximava-os, evitando a indisciplina. A distinção e a premiação também eram utilizadas para o disciplinamento dos alunos.

A maneira disciplinar que o Liceu adotava fazia lembrar a de um quartel, pois todos que lá estavam (professores, alunos e demais funcionários) deveriam seguir as regras estabelecidas. A direção (principalmente na figura do Diretor) e os inspetores costumam sempre ser os mais lembrados, pois além de darem o exemplo, deveriam ser os responsáveis pelo bom andamento das aulas.

Cunha Neto (2005) entrevistou Boanerges Cisne Sabóia[131] para o seu livro (Práticas de Disciplinamento no Liceu do Ceará dos anos 1937 – 1945) e em um determinado momento da entrevista, comentando sobre a disciplina escolar do Liceu, recorda Sabóia que:

> A disciplina no Liceu daquela época é como se você estivesse num quartel. Disciplina igual a que se aplicava ali, só existia no Colégio Militar ou na Escola da Marinha. A disciplina no Liceu era dogmática, o aluno e o professor tinham que obedecer rigorosamente. (CUNHA NETO, p. 70, 2005)[132]

Sobre as advertências, ela poderia ser dada pelo professor (caso a infração ocorresse durante a aula), pelo inspetor (dentro e fora do estabelecimento - desde que o aluno estivesse fardado -) e em casos particulares, pelo Diretor (sozinho ou na presença do professor).

As práticas de disciplinamento tinham como objetivo principal dar um bom andamento as aulas, pois serviam como medidas preventivas de controle disciplinar. A advertência era a punição

[131]Boanerges Cisne Sabóia (1916-2011). Foi professor de Geografia e Diretor no Liceu do Ceará.

[132] CUNHA NETO, p. 70, 2005. Trechos de entrevistas retiradas do livro Prática do Disciplinamento no Liceu do Ceará dos anos de 1937 a 1945, de autoria de Francisco Sales da Cunha Neto e publicado no ano de 2005.

mais utilizada, em casos extremos é que eram utilizadas a suspensão e expulsão, mas mesmo assim, se o aluno tivesse uma trajetória exemplar ou um desempenho intelectual considerável, essas punições eram suavizadas. Até hoje, não foi registrado nenhum caso de castigos físicos no Liceu.

A disciplina colocada em prática no Liceu do Ceará era de cunho preventivo, visto que, funcionava das mais diversas formas e em diferentes momentos, não sendo assim algo restrito e específico. A disciplina estava presente em vários momentos: na pontualidade (chegar no horário para as aulas), na vestimenta (utilizar corretamente a farda), nos gestos e olhares de professores, funcionários, alunos, e principalmente, do Diretor, além de outros meios disciplinares.

Através da disciplina preventiva, foram sendo retirados dos ambientes escolares os castigos e punições que traziam riscos à saúde física e mental dos jovens. Os métodos disciplinares existem nas escolas para impedir atitudes violentas, além de, potencializar o intelecto dos alunos, diminuindo assim, os riscos de insubordinações ao padrão estabelecido pela instituição.

3. O OLHAR DE EX-ALUNOS LICEÍSTAS

Para Ricœur (2007, p.176)

> "O momento do arquivo é o momento do ingresso na escrita da operação historiográfica. O testemunho é originalmente oral; ele é escutado, ouvido. O arquivo é escrita; ela é lida, consultada. Nos arquivos, o historiador profissional é um leitor."

O primeiro dos entrevistados foi o Prof. Dr. Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes[133], nascido em Fortaleza-CE no dia 28 de abril de 1935. Ele foi aluno do Liceu do Ceará (entre os anos de 1951 – 1953) e posteriormente, veio a tornar-se professor, iniciando sua carreira no Colégio Agapito dos Santos. Comecei a entrevista perguntando ao professor sobre quanto tempo/qual período e em quais séries/anos estudou no Liceu do Ceará, além de, se era possível que fizesse uma rápida descrição deste período. O mesmo respondeu-me da seguinte maneira

> Fiz o Curso Científico no velho Lyceu do Ceará, nos anos 1951-1953. Era diretor do Liceu o Professor Boanerges de Farias Sabóia. Pertenci a uma geração de jovens estudantes que já atuava na imprensa e que se destacou por seus desempenhos profissionais ulteriores.

Questionei-o se era possível que ele fizesse uma descrição sobre a metodologia de ensino trabalhada no Liceu do Ceará no período em que esteve presente na instituição. A sua descrição foi que

[133]Possui graduação em: Bacharelado e Licenciatura em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1956-1960); Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1961-1965), Especialização em Pesquisa Educacional na Universidade de São Paulo, em regime de internado, com bolsa da UNESCO (1962), Doutorado em Sociologie de La Connaissance - UniversitéFrancois Rabelais, de Tours-França (1974-1976) e Pós-Doutorado em História Antropológica, com Jacques LE GOFF e equipe do Grupo do Imaginário Medieval, da EHESS (ÉcoledesHautesÉtudesenSciencesSociales), Paris; e em História Moderna das Idéias Religiosas (séculos XIV-XVIII), com Jean DELUMEAU, do Collège de France [1989 e 1990].

> Não havia decerto uma metodologia geral (ou plano institucional). Isso dependia do desempenho individual de cada Professor. O Liceu daquela época era depositário de antiga tradição educacional de estilo francês, Seus professores, em sua maioria, eram respeitáveis mestres em suas disciplinas e ascenderam à categoria mediante Concurso Público e Defesa de Tese. Contudo, didaticamente, alguns eram retrógrados, só se destacavam pelo conhecimento e competência na área. Mas essa era a tradição dominante. Destaco um mérito: de meia dezena de instituições escolares que freqüentei em minha infância e adolescência, esta era a única que possuía uma Biblioteca ativa e que era freqüentada livremente pelos alunos (e completávamos esses recursos, à noite, na Biblioteca Pública do Estado).

Em relação à metodologia utilizada no período em que era aluno do Liceu do Ceará, perguntei-o se a metodologia utilizada no Liceu do Ceará se destacava entre as instituições educativas no Estado do Ceará e se a resposta fosse afirmativa, se ele teria conhecimento sobre se essa referência teria permanecido até os dias atuais. Ele foi bem enérgico ao dizer

> Com raríssimas exceções, nenhuma instituição educativa de Fortaleza se destacava por sua metodologia. Salvo a grande experiência de Jardim da Infância na Cidade da Criança, cujas educadoras estavam adiante de seu tempo em tudo, incluindo no uso das artes como recurso pedagógico. Quanto à atualidade do Liceu, nada posso afirmar, pois a ignoro.

Sobre quais aspectos da metodologia de ensino do Liceu poderiam ser destacados como fundamentais para a educação na época, o professor destacou os seguintes:

> Já afirmei que esse aspecto era dominado pela velha tradição de ensino público e privado. Mas no Liceu (que abrigara como seus alunos desde o século XIX algumas das maiores figuras da história intelectual do Ceará), sua tradição estimulava a autonomia e a militância intelectual de seus alunos. Dou um exemplo: aí, conheci Gustavo Barroso e outras figuras do gênero que de tempos em tempos vinham fazer conferências para seu auditório lotado. É esse perfil que marca sua diferença e, não, sua metodologia no sentido moderno.

Perguntei-o se seria possível que ele fizesse uma descrição sobre as questões fundamentais desse tema solicitado. O mesmo, resgatando "causos" da sua memória disse:

> Mais uma vez, devo destacar que a tradição, inclusive certo autoritarismo, dominava também nessa questão. Não obstante, o espírito do alunado, sobretudo das turmas mais maduras, afrontava isso com muita coragem, do que resultavam certos conflitos. Que às vezes nos levava a ir ao Secretário de Educação para protestar contra decisões que considerávamos injustas ou descabidas.

Para finalizar esta entrevista deixei o professor livre para, a seu critério, acrescentar aspectos relevantes que consideraria importante e que não foram abordados nesta entrevista. Em tom nostálgico disse

> Com todas as contradições que poderiam ser apontadas à luz do horizonte mental e cultural de hoje (e que pode ser péssimo anacronismo), o velho Lyceu do Ceará deixava marca indelével nos sentimentos, na memória e na razão de seus ex-alunos, cujos relacionamentos tendem perdurar pelo resto de suas existências.

Por essa entrevista é possível perceber que (na visão do entrevistado) o que diferenciava o Liceu do Ceará das demais instituições de educação do Ceará no período era primeiramente "[...] uma geração de jovens estudantes que já atuava na imprensa [...]", pois "O Liceu daquela época era depositário de antiga tradição educacional de estilo francês, [...]" além do que o Liceu do Ceará

"[...] era a única que possuía uma Biblioteca ativa e que era frequentada livremente pelos alunos [...]" e "[...] sua tradição estimulava a autonomia e a militância intelectual de seus alunos."

Fiz uma segunda entrevista com o Senhor Zezides Castelo Branco Maia[134], nascido em 11 de Fevereiro de 1937 (atualmente com 80 anos de idade). Ele cursou o primário e o ginasial no Colégio Sete de Setembro e o científico (entre os anos de 1953 e 1955) no Liceu do Ceará, e formou-se em Agronomia na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Após as devidas apresentações, perguntei ao Senhor Zezides como ele poderia descrever a metodologia de ensino trabalhada no Liceu do Ceará no seu período na instituição, no seu tempo de estudante e o mesmo disse que:

> O Liceu naquela época era considerado uma escola modelo do Ceará, os professores, alguns deles eram chamados de catedráticos[135], porque tinham feito concurso, o Liceu era modelo de ensino no Ceará.

Ele cita diversos professores e suas respectivas disciplinas, como por exemplo:

> [...] Martins de Aguiar, professor de Português, Joaquim Albano, professor de Francês, esse conhecia profundamente literatura francesa. Boanerges Sabóia, professor de geografia, Deoclécio Ferro, professor de inglês, sendo que esse chegou a ser diretor do colégio Sete de setembro. Hugo Lopes, professor de Biologia, que também ensinava agronomia. José Wilson de Alencar que foi também meu professor na agronomia ensinava Química. Darío Soares ensinava Física. Capelo Silva, era bem velhinho, a gente o conhecia por esse nome, ele dava aula de Espanhol. Matemática era o Gurgel, Leopodino "o pai" era o outro professor de inglês. Além desses tinha o Padre Dom José, esse ensinava História antiga e o dono do Colégio São João, Odilon Braveza que acho que possui alguma ligação com o Colégio Farias Brito. [...]

A seguir, perguntei-o como era trabalhada a questão disciplinar, como era a relação dos alunos com os Bedéis (inspetores) e também com os professores. O mesmo teceu o seguinte comentário:

> Os Bedéis[136] eram os inspetores, o mais conhecido era o Neon e tinha aquele que também fez agronomia, qual é o nome dele? Era Bel... Belmino. É eu tenho a memória boa. O Belmino também fazia agronomia. Mas os bedéis, eles orientavam na disciplina, ajudavam no aprendizado, mas a relação era boa, era uma relação de respeito com os professores, com os demais funcionários, entre todos.

No decorrer da entrevista, o senhor Zezides se lembrou de algumas lembranças de práticas pedagógicas adotadas por alguns professores, dentre eles podemos destacar primeiramente Martins de Aguiar (que eu pude notar na fala do entrevistado, certa felicidade ao contar estes eventos da instituição).

---

[134] Graduação em Agronomia – UFC.
[135] Professor titular de escolas secundárias e superiores, geralmente admitido mediante concurso. Indivíduo que conhece a fundo determinado assunto.
[136] Pessoa responsável pela disciplina em escolas; disciplinador.

> O Martins Aguiar que era professor de português. Ele chegava à sala e dizia assim pros alunos: - Meninos eu sou filólogo. O que é filólogo? Filólogo é um cara que se define... Filo no grego é, amante, especialista, doutor em português, línguas. Aí ele entrava em aula, na sala de aula, todo mundo se levantava e parava, ele tirava o paletó, o chapéu e dizia: - Sentem-se e endireitem-se. Fazia a chamada e depois dizia que quem quisesse sair, podia sair, aí metade da turma saia. Os alunos jamais iam de bermuda para a aula. Todos sempre devidamente fardados e sempre deveriam estar todo abotoado, por isso que ele dizia, "Sentem-se e endireitem-se". Até por uma questão de postura. Então, aqueles que costumeiramente saiam ele ficava "frescando". "Não vai sair não?" e gostava de contar piada. Era meio, meio... Gostava de contar piada e também gostava de contar "putaria". Era um velho, já sexagenário. Nas Provas orais que ele fazia, dizia assim: - Meninos, vocês devem escolher um dentre vocês para falar pelos demais. Aí a turma escolhia o melhor, o "cdf". Nisso, ele dava a nota por aquele escolhido. Agora, ele ñ dava 10. Segundo ele - 10 só para o senhor nosso Jesus Cristo, e apontava para o céu! Era engraçado, era gozado rapaz. [...] Martins de Aguiar, mandava escolher um pra responder. Eu fui argüido no final e ele não dava dez não. Mandava você escolher um texto pra você ler e interpretar aquele texto. Ele me deu um nove. O Martins de Aguiar dizia sem nenhuma modéstia que o primeiro lugar de professor de português era ele, em segundo era ele de novo e em terceiro é que ele colocava outro professor de português da época, Otávio de Farias. O ego dele era muito grande [...]

Por fazer parte da religião protestante, ao lembrar-se das aulas de religião que tinha no Liceu do Ceará, o senhor Zezides adota um tom mais sério na conversa, visto que

> Tinha aula de religião. Eu como protestante não assistia as aulas de religião. Só teve um dia que eu fui assistir porque o padre foi falar sobre a reforma protestante. Aí disse um bocado de mentira lá. Ele disse que Lutero tinha feito a reforma porque queria se casar e isso não é verdade. [...] Pois é! Não protestei com vergonha, não tive coragem, faltou coragem, eu era adolescente, [...] por causa da venda de indulgencias, mas eu não quis me intrometer. Aliás, esse ano está fazendo 500 anos da reforma protestante. 1517. [...]

Quando questionado sobre o futuro que seus amigos e outros alunos do Liceu do Ceará no período tiveram, disse-me que

> [...] a maioria do meu período se tornou médico, advogado, engenheiro de alguma coisa. O pessoal fazia o científico e se dedicava ou a medicina, engenharia, agora o pessoal que fazia o curso clássico era mais na área de direito, letras, filosofia, essas coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Portanto, não é apenas com a hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros." (RICŒUR, 2007, p. 142)

Este texto contou com a contribuição de dois ex-alunos do Liceu do Ceará. O objetivo principal deste estudo foi conhecer as práticas pedagógicas e disciplinares do Liceu do Ceará na década de 1950.

A partir das pesquisas e das entrevistas foi possível analisar e compreender as amplas visões que cercam o período. Conseguimos organizar os pensamentos e falas através de dois olhares: dos que vivenciaram aquele momento e dos que estudaram sobre aquele momento. Os ex-alunos vêem esses momentos de história que vivenciaram no Liceu do Ceará como importantes para as suas formações acadêmicas e também para a sua sequência na vida.

A questão disciplinar aliada as qualificações dos professores do Liceu do Ceará tinham como objetivo principal manter as tradições, garantindo assim, o bom funcionamento das aulas e criando projeções sociais para os alunos que lá estudavam. Essa união entre a rigorosa disciplina e a qualificação do corpo docente da instituição fez com que o Liceu do Ceará tenha adquirido uma base sólida e se tornado uma das instituições de educação mais reconhecidas do país.

Segundo Ricoeur (2007), "[...], a memória é ao mesmo tempo um caso particular e um caso singular." (p. 136), pois o que se quis buscar neste trabalho foi resgatar a memória do Liceu do Ceará do seu início até, principalmente, a década de 1950 através dos olhares de historiadores e também de ex-alunos, pois as suas falas e vivências vêm a comprovar o que foi escrito sobre o Liceu do Ceará.

REFERÊNCIAS

ARISTOTLE. In: 2008. **Stanford Encyclopedia of Philosophy.**Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle/ Acesso em: 30/08/2016 às 17:00.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino do Ceará.** Fortaleza: Dept. De Imprensa Oficial, 1970.

CUNHA NETO, Francisco Sales da. **Práticas do disciplinamento do Liceu do Ceará dos anos de 1937 a 1945.** Fortaleza: RBS, 2005. 176p.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará.** 2ª ed. Fortaleza, Editora Instituto do Ceará, 1962. 338 p. Prefácio de Th. Pompeu Sobrinho.

MARQUES, Everson A.**A política educacional brasileira década de 50 aos dias atuais**, 2011, artigo publicado em http://www.webartigos.com/artigos/politica-educacional-brasileira-decada-de-50-aos-dias-atuais/78659/#ixzz46lnHNeHO. Acesso em: 24/04/2016 às 15:21.

QUINDERÉ, José Alves. **Reminiscências.** Fortaleza: Batista Fontenele, 1957.

RICŒUR, Paul, 1913. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François [et al.]. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 5

MISSÕES, EXPEDIÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PRESSUPOSTOS PARA LER A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL COLONIAL

Fábio Eduardo Cressoni[137]

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto deriva de outras reflexões anteriormente propostas por nós acerca da história de nossa primeira educação, isto é, dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvimentos diante da formação da sociedade brasileira no século XVI. A este recorte espacial e temporal soma-se a opção por historiar à educação de parte das populações indígenas aqui residentes.

É importante salientar que essas opções se fundamentam em inquietações que não partem apenas da apreensão interpretativa de nossa experiência educativa colonial. Como ensina-nos Marc Bloch (2001)[138], trata-se de um movimento inverso, cujo ponto de partida para formulação de um questionamento a ser historiado nasce do presente.

A experiência temporal atual dimensiona-nos às lutas dos movimentos indígenas e negros de nosso país que, como demonstram Luís Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), se fundamentam nos protestos de rua em direção à formulação de propostas e o estabelecimento de políticas públicas focadas no reconhecimento e valorização das diferenças como aspecto principal para constituição de uma política de identidade pautada pela relação entre equidade, diversidade, justiça social e igualdade.

Nossa atenção à educação das populações indígenas, na gênese de nossa sociedade dar-se-á em função de um mecanismo reverso, ou seja, de nosso direcionamento social, político, ético e epistêmico, capaz de reconhecer o problema estrutural-colonial-racial (WALSH, 2009) relativo à formação das sociedades latino-americanas e caribenhas e sua relação com nossa atual experiência histórica.[139]

---

[137] Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor do Instituto de Humanidades e Letras (IHL), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), atuando nos seguintes cursos: Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Licenciatura em História e Bacharelado em Humanidades. E-mail: cressoni@unilab.edu.br

[138] Afirmará Bloch, "Diz-se algumas vezes: 'A história é ciência do passado'. É falar errado" (2001, p. 52), vez que "o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa" (2001, p. 75).

[139] Fundamentada na ideia de interculturalidade crítica, a concepção de educação intercultural aqui proposta como projeto político-social-ético-epistêmico é, de acordo com Walsh (2009), algo a ser construído nos diferentes campos das ciências humanas entre eles a história da educação. Nesse sentido, Walsh tratará de afirmar que esta proposta se constitui em uma estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação entre diferentes grupos étnicos, raciais

A efetivação de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas, por meio das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram elementos relativos à nossa Lei de Diretrizes e Bases (lei federal 9.394/1996), direcionam-nos a pensar na história da educação como um vetor para defender, em um campo de disputa simbólica e concreta, políticas públicas de acesso e permanência destas populações a bens e serviços públicos e privados, por meio de diferentes ações afirmativas implantadas ou ainda advogadas em nossa sociedade, em defesa de uma educação das relações étnico-raciais que viabilize as demandas de diferentes sujeitos coletivos e movimentos sociais. Entendemos que esse engajamento deve garantir visibilidade, reconhecimento e respeito em relação às suas diferenças (DERRIDA, 1967), bem como a efetivação das medidas específicas, estabelecidas a partir dos diferentes documentos que norteiam e instruem o desenvolvimento de políticas educacionais destinadas à educação das relações étnico-raciais em nosso país.

Nesse sentido, procuraremos demonstrar os fundamentos dos processos de educação intercultural desenvolvidos no Brasil colonial no que tange as populações indígenas. Para tanto, nos utilizaremos do exemplo da sociedade *Tupinambá*. Pretendemos apontar como os processos catequético-educativos implantados pela Companhia de Jesus na América portuguesa, a partir dos contatos interétnicos estabelecidos com as populações autóctones que aqui viviam, produziram um conjunto de narrativas sobre o *Outro*, fundamentadas na produção de alteridades ligadas à experiência intercultural funcional do Estado português moderno.

PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS SOBRE A MODERNIDADE EUROPÉIA, O IMPÉRIO PORTUGUÊS E A UNIVERSALIZAÇÃO DA MISSÃO JESUÍTICA.

Partimos da noção de *dupla reprodução colonial* proposta por Certeau (1982) para, na sequência, a partir das ideias de alteridade desenvolvidas por Montero (2006), Pompa (2003) e Agnolin (2005; 2007), observamos o trabalho de desconstrução e reconstrução dos códigos comunicativos relativos ao processo catequético-educativo interétnico e intercultural missionário moderno (GASBARRO, 2006). Este exercício dar-se-á a partir daquilo que Montero (2006) conveniou designar como *teoria da mediação cultural*, isto é, o estabelecimento de uma

e culturais na contemporaneidade. A construção das condições de respeito, legitimidade, equidade, igualdade e simetria poderão dar-se, em nosso entendimento, com contribuições advindas de diferentes campos do saber pedagógico, entre eles os estudos interétnicos sobre nossa primeira história da educação, vez que esta proposta se encontra disposta a discutir mecanismos de desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação típicos da experiencial colonial luso-cristã quinhentista e seiscentista, a partir dos pressupostos postos em prática pelos missionários da Companhia de Jesus, responsáveis pelos processos educativos da Colônia entre os anos de 1549 e 1759.

investigação que privilegie as práticas simbólicas utilizadas pelos inacianos na tentativa de educar o *Outro*.

Essa tentativa se fundamenta na concepção paulina do universalismo cristão, reatualizado, conforme demonstra Enrique Dussel (2000), pela invenção da modernidade e do eurocentrismo, geradores das *diferenças coloniais* (MIGNOLO, 2003). De acordo com Montero (2006), a *gramática religiosa* foi o principal código comunicativo pelo qual o Ocidente leu e criou sua representação sobre o *Outro* ou, melhor dizendo, sobre *Seu Outro*. Criticar os enunciados decorrentes deste processo educativo, a partir destas perspectivas, permite-nos pensar em uma história da educação colonial constituída a partir de novas perspectivas, disposta a repensar as narrativas mestras, consolidas em torno do eurocentrismo, do evolucionismo e do protagonismo colonizador diante dos demais grupos étnicos e culturais que coabitaram a América portuguesa.

A compressão desse *jogo de alteridades* relativo à educação intercultural missionária conduz-nos a pensar em algumas das categorias propostas por François Hartog (1999) para analisar as representações das diferenças, entre elas as ideias de *injunção narrativa*, *desvio sistemático*, *tradução* e *inversão*, que fundamentaram as práticas pedagógicas inacianas luso-americanas. Desta operação, resultará a *comparação*, aferida por quatro símiles específicos, enumerados da seguinte forma, a saber: *similitudo per contrarium*, *similitudo per negationem*, *similitudo per brevitatem* e *similitudo per collationem*.

Compreender como estes *paralelos* são constituídos, a partir daquilo que Hartog (1999) define como *visão analógica projetada em torno da realidade*, é um dos elementos aqui propostos. É o entendimento destes processos ligados à lógica educativa intercultural funcional portuguesa e jesuítica que permite criticarmos a mediação interposta pelos missionários nas aldeias e aldeamentos, espaços de construção impositiva do pacto de sujeição luso-cristão moderno (HANSEN, 1995).

Neste momento, devemos responder a algumas questões, entre elas: quem são os integrantes da Companhia de Jesus e quais seus objetivos diante da política do Padroado adotada em consonância com o Império português? De que maneira as intenções inacianas são postas em prática na América portuguesa? Quais os textos fundadores que orientam estas ações no que diz respeito à forma de ser missionária e sua mediação cultural (MONTERO, 2006; POMPA, 2003)?

Para pensar nestas questões preliminares, é preciso atentar-se as narrativas que permitem identificar o *ethos* jesuítico e, por sua vez, seu *logos* missionário (EISENBERG, 2000; FABRE,

2000; GASBARRO, 2006; O'MALLEY, 2004), articulado a noção de d*evotio moderna* categoria construída no interior do mito da invenção da modernidade europeia (DUSSEL, 1993), que legitima sua expansão em direção aos continentes africano, asiático a americano e, no caso português, explica a relação intercultural funcional[140] (WALSH, 2009) desse Estado na formulação de uma colonialidade relativa à nossa formação histórica.

Os chamados textos fundadores da identidade jesuítica - os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições* - devem ser estudados, para podermos compreender a estrutura de pensamento que fundamenta, dimensiona e, sobretudo, permite dinamizar as ações executadas nas missões que focam outras espacialidades, isto é, no caso americano, aldeias, aldeamentos e engenhos de cana-de-açúcar. Esta observação já fora feita antes por outros pesquisadores, como Michel de Certeau (1982) e Charlotte Castelnau-L'Estoile (2009), que, ao estudar os processos de missionação desenvolvidos na América portuguesa entre os séculos XVI e XVII, indicam à necessidade do historiador se ater as categorias que balizam os sentidos da missão *ad majorem Dei gloriam*.

Nossa ideia é que a ação educacional missionária deve ser pensada a partir de sua identidade *pio mercantil* (CRESSONI, 2012). Nesse sentido, a identidade jesuítica deve ser compreendida em torno da junção de duas categorias ligadas a experiência missionária moderna: as ideias de piedade e comércio, discordando da concepção militarista da Ordem fundada por Inácio de Loyola.

Ao lado da tentativa de responder a estas questões, é preciso pensar acerca da formação do Estado português, de sua associação com a Igreja Católica tridentina, por meio da política do Padroado, bem como no processo de constituição do Império português e, consequentemente, das ações educativas desempenhadas na América pelos interlocutores deste projeto de sociedade, representado pela ideia de *Orbis Christianus* quinhentista e seiscentista (PAIVA, 1982).

O leitor contemporâneo deve ser conduzido a essa compreensão, a partir das concepções de Providência, ordem, hierarquia, subordinação, disciplina e, por fim, corpo social (CRESSONI, 2013; PAIVA, 2012van), fundamentadas na doutrina epistolar paulina acerca do entendimento da

[140] A estadunidense radicada no Equador Catarine Walsh (2009), interessada nos estudos sobre a relação entre educação e interculturalidade entre as populações afro-indígenas latino-caribenhas atenta-se ao conceito de interculturalidade crítica, em contraste as ideias de interculturalidade relacional e funcional. Neste momento, interessa-nos a ideia de que a interculturalidade funcional reconhece a presença da diversidade, isto é, do *Outro*, aquele que se difere etnicamente, racialmente e culturalmente, neste caso, da forma de ser portuguesa quinhentista e seiscentista, ou seja, indígenas e negros africanos e afro-brasileiros. No entanto, este modelo estrutural-colonial-racial racializa os contatos interétnicos estabelecidos entre estes grupos e o *Gubernatio Christiano* português gestado na América pela Companhia de Jesus. As práticas pedagógicas que fomentam esta lógica encontram-se, pois, ancoradas a este conjunto teológico-jurídico-político-mercantil inerte a esta rede de relações.

ideia de corpo místico, a fim de compreender esta *forma mentis* e, sequencialmente, distanciar-se da adoção de interpretações pós-iluministas e, portanto, anacrônicas a este *Clio*.

A partir deste entendimento, podemos compreender os pressupostos interculturais funcionais da pedagogia jesuítica na América portuguesa que, ao desconsiderarem os elementos ligados às ancestralidades e tradições das identidades indígenas e afrodiaspóricas, produzem um *jogo de alteridades* (HARTOG, 1999) desigual, cujas diferenças enunciam classificações e, consequentemente, hierarquizações, fundamentadas em padrões homogeneizantes, na tentativa de reduzir as experiências étnicas, raciais e culturais destes grupos a uma única forma de ser, universalizante.

A partir da junção entre os temas apresentados, o debate teórico-conceitual explicitado o os recortes documentais estabelecidos, delineamos os aspectos que fundamentaram a educação intercultural indígena no Brasil colonial.

Essa tessitura permite pensarmos algumas categorias como a d*emonização da alma indígena* (CRESSONI, 2013), em torno dos ritos e mitos que fundamentam a experiência *Tupinambá* - em especial, no que tange a guerra e seus desdobramentos a partir da ideia de festa, tais como a cauinagem, uso desordenado do corpo e a antropofagia (MÉTRAUX, 1979; FERNANDES, 1963; FERNANDES, 1970).

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL FUNCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO MODERNO PORTUGUÊS: O EXEMPLO DA DEMONIZAÇÃO DA ALMA INDÍGENA

Ao pensarmos no conceito de *demonização da alma indígena*, no que tange a observação dos processos catequético-educativos desempenhados pela mediação jesuítica em relação à sociedade *Tupinambá*, procuramos nos atentar a três aspectos dessa narrativa e sua relação com o pressuposto intercultural funcional ao Estado moderno português. São eles: a introdução à suposta maléfica América, a construção do cenário infernal e do personagem diabólico e, por fim, o combate aos ritos malignos, por meio da ortopraxia jesuítica.

A documentação epistolar jesuítica quinhentista, bem como outras fontes - gramáticas, catecismos, textos teatrais, poemas, dentre outras formas narrativas acerca de *Seu Outro* - produzidas no contexto da missionação, indicam-nos a América portuguesa como um *lócus* infernal. Essa representação ocorre pelo temor relativo a um conjunto de práticas exercitadas pelos *Tupinambá* que são condenáveis na perspectiva da missão.

Nóbrega trata de alguns hábitos condenáveis pela missão - antropofagia, poligamia e guerra - a partir da descrição de um suposto indígena desejoso em mudar de vida:

> Diz que quer ser christao e nom comer carne humana, nem ter mais de huma molher e outras cousas; soomente que ha-de ir a guerra e os que cativar vende-los e servir-se delles, porque estes desta terra sempre tem guerra uns com outros e asi andao todos em discordia. Comem-se huns a outros, digo hos contrarios (CARTAS I, 1956, p. 111).

O *Diálogo sobre a conversão do gentio* (1556-57) segue essa mesma perspectiva. O texto escrito por Nóbrega indica, de maneira sintetizada, as dificuldades enfrentadas pelos missionários, a partir de uma conversa travada por dois colonos. O *Outro* é tomado para *Si Próprio* por meio das seguintes condições: animalidade, bestialidade, ausência de crença e, por fim, inconstância:

> Gonçalo Alvarez: Por demais hé trabalhar com estes; são tão bestiais, que não lhes entra no coração cousa de Deus; estão tão encarniçados em matar e comer, que nenhuma outra bem-aventurança sabem desejar; pregar a estes, hé pregar em deserto há pedras.
> Matheus Nogueira: Se tiveram rei, poderão-se converter, ou se adoram alguma cousa; mas, como nam sabem que cousa crer nem adorar, não podem entender há pregação do Evangelho, pois ella se funda em fazer crer e adorar a hum soo Deus, e a esse só servir; e como este gentio nam adora nada, sem cree nada, todo o que lhe dizeis se fique nada (1956, p. 320).

A sequência do texto trata da dificuldade da inserção da fé cristã, seguindo os princípios da racionalidade pio mercantil própria da Companhia de Jesus. Antes, a contabilidade inaciana indicava a conversão de todos os *brasis* em apenas uma hora. Entretanto, as dificuldades elencadas inverteriam esse cenário: os missionários perceberiam que não poderiam convertem tampouco apenas um único índio ao longo de um ano.

É preciso decifrar o *Outro*. Desta forma, Nóbrega segue seu diálogo imaginário através de uma narrativa fundamentada em um esquema de comparação. Estabelecendo uma analogia linguística, considerando o idioma nativo e as sagradas escrituras, o missionário gera uma teia simbólica que, a princípio, permite uma aproximação para, em seguida, realizar a transferência dos sentidos dados à forma de ser *Tupinambá*.

A inconstância é justificada em função de uma interpretação dos advérbios indígenas que nega o léxico do *Outro*, transformando-o em diferente e, portanto, vazio. A tudo os *Tupinambá* dizem *pâ* (sim), afirma Nóbrega, na mesma proporção que dizem *aani* (não). Desta maneira, disposto a transferir sua aproximação para seus semelhantes (*ante oculos ponere*), Nóbrega traçaria um paralelo exegético, utilizando um trecho do evangelho de Mateus, em função da ortopraxia desempenhada na América.

O fragmento selecionado nos informa acerca de um homem que possuía dois filhos: solicitando que um deles seguisse para uma vinha, a fim de trabalhar, ele respondeu ao pai que não

iria cumprir com esta solicitação. Todavia, arrependido, este seguiu a ordem do pai. Na sequência, o pai fez o mesmo pedido ao segundo filho. Prontamente, este afirmou que cumpriria sua determinação. Entretanto, ele não foi para a vinha (Mat. 21, 28-30). Os índios, na percepção de Nóbrega, estavam a agir como o segundo filho, divergindo da vontade de Deus.

Encontramos nesse trecho os quatro símiles acentuados por Hartog (1999) em seu esquema de comparação: *similitudo per contrarium*, *similitudo per negationem*, *similitudo per brevitatem* e *similitudo per collationem*. O *Outro* é identificado a partir de um elemento contrário (a inconstância) a forma de ser luso-cristã, para, em seguida, ser negado e descrito em conformidade com uma projeção do real identificada com o universalismo que fundamenta as ações jesuíticas, reduzindo o diferente, analogicamente, por meio de uma aproximação que o classifica hierarquicamente como inferior, em comparação com outros grupos.

Este processo se seguirá na comparação dos *Tupinambá* com outros grupos (romanos, gregos, judeus e mouros). Toda inconstância dos indígenas, base dos maus costumes, tal qual se deu com outros grupos que entraram em contato com o cristianismo, teria ocorrido em função de erros que tornaram estes povos cegos, ou seja, incapazes de aceitarem a verdade revelada pela única fé possível, conforme a projeção universalizante das reduções inacianas. A diferença nesta passagem do trecho do *Diálogo*, que afirma os índios "dão credito a hum feiticeiro que lhes põe a bem-aventurança na vingança de seus inimigos e na valentia, e em terem muitas mulheres" (1956, p. 336), é ressaltada por dois pontos. Primeiro: o autor identifica o responsável pela inconstância e, consequentemente, pelos maus costumes (*feiticeiro*). Segundo: o autor liga os erros (*maus costumes*) à cegueira (*inconstância*) e, por fim, a mentira (expressa no *crédito* dado ao *Outro* - *feiticeiro*), cuja origem é condicionada a um saber compartilhado entre os participantes da colonização da América portuguesa.

Articulado ao espaço de sua produção e difusão, esse saber permitirá a associação com a figura do Demônio como hipótese para a compreensão da forma de ser ameríndia, pois, como afirma um dos personagens de Nóbrega, a justificativa para o entendimento desse processo se daria pelo reconhecimento da presença do pai da mentira (Diabo), reinstalado em novas terras. Esse redirecionamento permitirá a configuração de um novo cenário (inferno), acrescido de um novo personagem (Diabo), fundamentado na presença dos caraíbas nas aldeias e aldeamentos jesuíticos.

Esse redimensionamento transformou o caraíba em um metonímia americana do Diabo europeu. Em carta aos padre e irmãos de Coimbra (1551), António Pires afirmaria que a população

indígena dava pouco crédito a ação missionária. As dificuldades são expressas em função da presença ativa do Demônio, que se assentara na América por meio dos caraíbas, considerados "legos ministros de Satanás" (CARTAS I, 1956, p. 253). Postos em peregrinação, os jesuítas se deparavam com a constante necessidade de corrigir os maus costumes indígenas (*su faltas*) e seus seus operadores (*hechizeros*), "mostrándoles sus engaños muy claros (...) porque le hablavan del inferno y del diablo" (Idem, ibidem, p. 378). Em outra carta, os missionários informavam que os *Tupinambá* permitiam que os caraíbas homens que "dizen muchas cosas falsas y mentiras que el demonio, su padre, les enseña" (Idem, ibidem, p. 384), acessasem suas aldeias.

O caraíba, concebido desta forma pela missão, negava os códigos da linguagem religiosa-jurídico-mercantil luso-cristã exercida na América. Neste sentido, Pompa pontua que:

> (...) eles negam os princípios da vida social porque negam a troca: linguística (são silenciosos, ou cantam), social (são solitários, ou polígamos, mulheres virgens preparam suas comidas), alimentar (não produzem, recebem bens em excesso). Não vivem nas comunidades, vão e vêm de aldeia em aldeia, são errantes, vagabundos, perigosos porque mediadores entre duas esferas que não deveriam estar em contato: humana e divindades (...) (2003, p. 173).

Os maus costumes, dados não mais pela ideia inicial dos *papéis em branco* descritos por Nóbrega, são redefinidos, em função de uma teia simbólica que adjetivou o caraíba como responsável pela cegueira *Tupinambá*, fundamentada na ilusão e na falsidade dos *feiticeiros* descritos pela Companhia de Jesus. Nesse sentido, pondera Agnolin, a presença jesuítica trabalharia a fim de reordenar o novo espaço, procurando redimensioná-lo em consonância com os preceitos propostos pela missão:

> Os excessos indígenas identificavam-se, sobretudo, com o conjunto de "costumes abomináveis" ou "maus costumes" - cauinagem, guerra, antropofagia, sexualidade desordenada, pinturas, danças, etc. – que conotava um estágio (de memória aristotélica) inferior de humanidade, revelador de uma profunda desordem social e que dificultava, ao mesmo tempo, o processo de civilização, fundamento irrenunciável para a (posterior) obra de cristianização. No combate a esses institutos, assim como à instituição central da cultura tupi do *karaíba*, os "redutores" jesuítas, serão sempre irredutíveis (2007, p. 276).

Essa associação é estabelecida por outros autores. Pompa indica que os jesuítas entendiam que os caraíbas "se opõem com toda a sua força e poder diabólico ao grande desenho catequético de marca escatológica, vale dizer, à realização do grandioso projeto do Reino de Deus na Terra, com o *genus angelicum* dos índios" (2001, p. 186), sendo que, para esta mesma autora, na ausência "de outros sinais de idolatria, são estes extraordinários personagens, dos quais as fontes não ignoram nem minimizam o poder, os intermediários entre o Diabo e as almas selvagens" (Idem, ibidem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos indicar alguns pressupostos para compreendemos os processos catequético-educativos ligados à nossa primeira experiência educacional, aqui exercitada pelos missionários da Companhia de Jesus. As opções teórico-metodológicas apresentadas no decorrer deste texto visaram demonstrar a necessidade de outra escrita sobre a história da educação brasileira relativa ao período colonial, em especial no que compete aos processos interétnicos e interculturais.

O processo da ideia emergencial de uma (re) leitura desse recorte temporal, espacial e temático se justifica em função das políticas públicas enunciadas logo na introdução deste texto, isto é, ações focadas no desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais em nosso país. Desta maneira, soma-se a historiografia clássica, eurocentrada, elementos oriundos de outras epistemes, ou seja, categoriais advindas dos estudos pós-coloniais e interculturais.

O exemplo constituído em torno da ideia de d*emonização da alma indígena*, fundamentado na mediação cultural interposta pela missão, buscou apresentar o problema da interculturalidade funcional ao Estado moderno português por meio dos processos de ensino-aprendizagem implementados nas aldeias e nos aldeamentos inacianos.

Desta forma, esperamos poder contribuir para o despertar de novas pesquisas, dispostas a dialogar a partir de novas perspectivas e, por consequência, inquietações fundamentadas na constituição de uma sociedade mais equídea sob o ponto de vista étnico-racial, em especial no que diz respeito às demandas dos sujeitos coletivos e movimentos sociais historicamente tratados de forma desigual em nosso país, em especial às populações indígenas e negras aqui residentes.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. **Jesuítas e Selvagens**. A negociação da fé no encontro catequético-ritual americano-tupi (sec. XVI – XVII). Sao Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

_____. **O Apetite da Antropologia**. O sabor antropofágico do saber antropológico: alteridade e identidade no caso tupinambá. São Paulo: Humanitas, 2005.

BLOCH, Marc. Apologia da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Cartas Jesuíticas (1549-1594). Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1988. 3 volumes.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Operários de uma vinha estéril**. Os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil: 1580-1620. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EdUSC, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CRESSONI, Fábio Eduardo. **A demonização da alma indígena**. Jesuítas e caraíbas na Terra de Santa Cruz. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Franca (SP), 2013.

_____. Os Exercícios Espirituais e a construção da identidade pio mercantil jesuítica. In: CRESSONI, Fábio Eduardo (Org.). **Educação, sociedade e cultura na América portuguesa**. Estudos sobre a presença jesuítica. Curitiba: CRV, 2012.

DERRIDA, Jacques. **L'écriture et la différence**. Paris: Seuil, 1967.

DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro**. A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

EISENBERG, Jose. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno**: encontros culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

FABRE, Pierre-Antonie. **Ils iront em pèlerinage... L' "expérience" du pèlerinage selon l' "Examen général" dês Constitutions de la Compagnie de Jésus et selon les pratiques contemporaines**. In : BOUTRY, Philippe ; FABRE, Pierre-Antoine ; JULIA, Dominique. Rendre ses voeux. Les identites pelerines dans l'Europe moderne (XVI- XVIII siecles). Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2000, p. 159-188.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 2ª Edição. São Paulo: EDUSP, 1970.

_____. **Organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GASBARRO, Nicola. Missões: a civilização crista em ação. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. pp. 67-109.

HANSEN, João Adolfo. O nu e a luz: cartas jesuíticas do Brasil. Nóbrega: 1549-1558. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 38, 1995, pp. 87-119.

HARTOG, Francois. **O espelho de Heródoto**: ensaio sobre a representação do outro. Trad. Jacyntho Lins Brandao. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **Os exercícios espirituais e o teatro**. In: PAIVA, José Maria de; BITTAR, Marisa; ASSUNCAO, Paulo de (Orgs.). Educação, história e cultura no Brasil Colônia. São Paulo: Arke, 2007, p. 59-72.

METRAUX, Alfred. A **religião dos Tupinambás e suas relações com as demais tribos tupi-guarani**. 2a Edição. São Paulo: Nacional / Edusp, 1979.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais, projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. 31-66.

NÓBREGA, MANOEL da. Diálogo sobre a conversão do gentio [1556-57]. In: **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Vol. II. LEITE, Serafim (Org.). São Paulo: Comissão do quarto centenário da cidade de São Paulo, 1956, pp. 317-45.

O'MALLEY, John W. **Os primeiros jesuítas**. Trad. Domingos Armando Donida. São Leopoldo: Ed. Unisinos; Bauru: EdUSC, 2004.

PAIVA, Jose Maria de. **Colonização e Catequese** (1549-1600). São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. **Religiosidade e cultura brasileira**: séculos XVI-XVII. Maringá: EDUEM, 2012.

POMPA, Cristina. Profetas e santidades selvagens. Missionários e caraíbas no Brasil colonial. **Revista Brasileira de História**, Vol. 21, no. 40, 2001.

_____. **Religião como Tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru, EdUSC, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

WALSH, Catarine (2009). **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Versão ampliada da comunicação apresentada no Seminário "interculturalidad y Educación Intercultural, organizado pelo Instituto Internacional de Integração Andrés Bello (La Paz, 09-11 de março de 2009). Disponível a partir de file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(C.%20WASH).pdf; acesso em 09 dez. 2015.

XVI
CONGRESSO DE
HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO
DO CEARÁ
De 22 a 24 de Setembro de 2017

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 6

POLÍTICA EDUCACIONAL, UNIVERSIDADES, ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A CRIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Thais Lucena Grangeiro[141]

Zuleide Fernandes de Queiroz[142]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como lócus o Cariri Cearense que engloba as cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha conhecida como triangulo Crajubar, Missão Velha e Jardim. Essa região é chamada Cariri Central. Os municípios de Abaiara, Altaneira, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Caririaçu, Crato, Farias Brito, Grangeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Santana do Cariri e Várzea Alegre, fazem parte da região Sul do Cariri. Ao norte do Cariri, é considerada a região do Centro do Ceará e do Sertão dos Inhamuns.

A região do Cariri é geograficamente envolta pela chapada do Araripe e apresenta uma rica biodiversidade. Também possui um vasto patrimônio material e imaterial, com uma forte cultura e religiosidade popular e, além disso, é um território forte economicamente pelas Instituições de Ensino Superior, pelo comércio e polo industrial calçadista.

O trabalho trata sobre a criação da Universidade Regional do Cariri- URCA, a primeira Universidade[143] da região do Cariri Cearense, criada através da Lei Estadual n° 11.191/ 86, e possuía como plano estratégico disseminar a educação e ser difusora da Cultura e do Desenvolvimento Regional. Neste contexto regional, o Estatuto de Fundação da Universidade Regional do Cariri-URCA, que disciplina sobre a fundação, os fins, os órgãos da Administração Superior, a estrutura organizacional administrativa e o patrimônio, em seu artigo 40,elenca como finalidades da nova universidade:

> I – Promover e desenvolver todas as formas do conhecimento cultural por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
> II – Ministrar o ensino superior em suas diferentes modalidades para a formação de profissionais de nível universitário em todas as áreas do conhecimento;
> III – Promover e estimular a pesquisa e a produção do pensamento original no campo das ciências, da tecnologia, da cultura e das artes;
> IV – Estender à sociedade, em especial às comunidades das regiões centro-sul e sul do Ceará, serviços indissociáveis das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;

[141]Mestranda em Desenvolvimento Regional Sustentável- UFCA, bolsista CAPES, e-mail: thaisjua@hotmail.com.
[142]Professora e Pesquisadora lotada no Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA, zuleidefqueiroz@gmail.com.
[143]A região do Cariri cearense na década de 1980 possuía a Faculdade de Filosofia do Crato-FCC. Neste contexto, a Universidade Regional do Cariri foi a primeira Universidade com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

> V – Estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade com o propósito de apresentar soluções corretas sob a inspiração dos princípios da democracia; VI – Realizar e patrocinar atividades reclamadas pela política de desenvolvimento regional e atender às exigências desta, no campo da cultura humanística e da tecnologia que faz parte de um projeto de desenvolvimento e revitalização econômica através do processo de interiorização da industrialização, tendo como base as políticas de desenvolvimento regional da década de 1980.

Ainda de acordo com o Estatuto de criação da URCA, o artigo 68 dispõe que a Universidade iria funcionar com os seguintes centros: Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT),Centro de Educação (CE) e Centro de Artes (CA).. Esses centros serviriam para tender aos interesses desenvolvimentistas da década de 1980 na região do Cariri, com o apoio dos investimentos por parte do governo e ações de parcerias com a iniciativa privada. Nesta perspectiva, a URCA foi criada anunciando ser um lugar de apoio educacional a uma política governamental de desenvolvimento já que o Cariri estava passando pelo processo de industrialização. Nesta perspectiva, a Lei Estadual n° 11.191/ 86, em seu artigo 6º dispõe que: "A Universidade Instalará os órgãos de pesquisa pura e aplicada, bem como os de natureza tecnológica e de extensão universitária, tendo em vista a formação de recursos humanos e desenvolvimento econômico, científico e cultural da região".

Para isso, ela contava com os cursos que traziam o viés de desenvolver as região de acordo com os mais variados centros. Queiroz (2008, p. 231/232), afirma ao citar sobre o documento de aprovação da nova Instituição do Ensino Superior que:

> A URCA é autorizada a funcionar vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará e, na sua estrutura, teria quatro centros: de Estudos Sociais Aplicados, de Ciências da Saúde, de Ciências e Tecnologia e de Humanidades. Nesses centros, estariam os onze cursos de graduação propostos: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Pedagogia, Letras, Enfermagem e Obstetrícia, História, Educação Física, Matemática, Geografia, Formação Tecnológico e Engenharia Florestal.

A política do estado na década de 1980 escolheu o setor industrial para consolidar a política desenvolvimentista que iria fomentar a economia. Para isto, contava com o apoio do grupo de empresários cearenses ligados aos Centros Industriais do Ceará e da Federação das Indústrias do Ceará, que formaram junto com o governado empresário, dominaram o comando da política estadual do Ceará.

O objetivo deste trabalho é investigar, através de um percurso bibliográfico e historiográfico, o contexto da proposta de criação e consolidação da Universidade Regional do Cariri para o desenvolvimento regional, entendendo como a Universidade Regional do Cariri

contribuiu para o desenvolvimento regional do Cariri. Para tanto, escolhemos os seguintes autores: Della Cava (1976); Alves (2014); Queiroz (2008); Sachs (2002); Benjamin (1994); Flick (2009); entre outros.

A metodologia que orientou esta pesquisa na trajetória de conhecimento de desenvolvimento regional é de natureza qualitativa. Para Flick (2009, p. 23), "os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes". Por isto escolheremos a análise documental como uma forma de abordagem metodológica de investigação, já que busca compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos.

Utilizou-se para a pesquisa, as legislações pertinentes ao período pesquisado, bem como os relatórios técnicos, revistas Itaytera e A Província, para fazer uma análise sobre o contexto de desenvolvimento em que o Ceará estava atravessando.

Ao realizar uma pesquisa historiográfica, não poderemos buscar reconstruir um passado, mas sim, entender a partir da compreensão do tempo presente através dos resquícios que o pesquisador estabelece com diferentes tempos e sociedade. De acordo com Walter Benjamin adverte que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como 'ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela "relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1994, p. 224). A busca de analisar o passado a partir dos vestígios é a proposta da pesquisa historiográfica.

DESENVOLVIMENTO REGIONAL PARA A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE

As desigualdades regionais no Brasil foram construídas ao longo da história de sua formação socioeconômica. Antes da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), a ideia de desenvolvimento regional foi pensada no final do século XIX para o século XX. De acordo com Alves (2014, p. 311):

> Desde o final dos anos 1930, as iniciativas de planejamento e implementação de políticas de desenvolvimento no Brasil estiveram associadas a preocupações com a ocupação dos vazios territoriais e, em alguma medida, com a redução das desigualdades regionais. De forma específica, as políticas regionais estiveram no centro da agenda nacional entre as décadas de 1950 e 1970, passando por um enfraquecimento paulatino durante toda a década de 1980 e culminando com sua derrocada no final dos anos 1990.

O debate sobre desenvolvimento regional e o problema das desigualdades foi um companheiro histórico na formação do território nacional. A política educacional de ensino superior aconteceu nas décadas de 1960, 1970 e 1980. O estudo das instituições de ensino superior precisa ser direcionado para o contexto político, econômico e social do país, que atravessou o golpe militar,

as reformas universitárias e o processo de interiorização do ensino superior com apoio dos militares. No Ceará, mais especificamente no Cariri Cearense, o processo de interiorização desse ensino superior aconteceu, por conta das políticas de desenvolvimento industrial do país.

Essa região, na década de 60, atravessava processo de industrialização e desenvolvimento, por conta da vinda da energia elétrica de Paulo Afonso, a rede rodoviária que facilitava a comunicação dos estados vizinhos, bem como pelo projeto ligado à Universidade da Califórnia, conhecido como Asimow que possuía o objetivo de desenvolver, aperfeiçoar, formar e treinar estudantes e novos profissionais para trabalhar como gerentes e diretores de pequenas e médias empresas da região do Cariri. A década de 1980 foi marcada pelo descaso do estado com o desenvolvimento da agricultura e da indústria da região, passando por crises de natureza política, social e econômica. Segundo Queiroz (2008, p. 223):

> [...] entre o final e o início da década de 80, a região caririrense, passou por graves crises de natureza política, social e econômica, como por exemplo: o esgotamento do solo, antes fértil; descaso do estado para com o desenvolvimento da agricultura e da indústria da região; expansão desordenada do comércio em detrimento dos problemas sociais; aumento da concentração de renda e, como consequência, o empobrecimento da população rural e da periferia urbana.

Apesar de ser uma década marcada por todos esses problemas, o Cariri se mostrava como sendo uma região com grandes possibilidades por conta da Chapada do Araripe, pelos fósseis, com recursos naturais, flora, fauna, grande potencial tecnológico, turístico além de ser rico em recursos naturais como gesso, argila e água. Queiroz (2008, p. 223), afirma que "todos esses atrativos aliados à tradição cultural e educacional, existentes, tornavam a região um local propício para receber uma universidade".

O processo de mudança e de desenvolvimento dessa região, foi palco de campanha política para Governador do Estado do ano de 1986, ressalte-se pós-ditadura militar, disputando esse cargo dois candidatos. Um deles, era o Coronel do interior e posicionava-se para a "tradição" enquanto o outro era empresário da capital e dispunha para "modernidade". A campanha baseava-se no discurso de progresso e de "nova gestão" do empresário Tasso Jereissati, se contrapunha ao de "tradicional", "Coronel", "filho da terra" e "afilhado de padre Cícero", do candidato Coronel Adauto Bezerra. Era uma disputa entre o "tassianismo", empresário que representava o progresso e o "bezerrismo", coronel que remetia ao conservadorismo.

A partir da vitória do governador-empresário Tasso Jereissati, com seu plano de governo "desenvolvimentista, moderno e progressista", fundou-se a Universidade Regional do Cariri, no ano

de 1986. Esta nova Universidade, fundiu perfeitamente com proposta governamental do Estado do Ceará que possuía o objetivo de desenvolver economicamente a região. Faz-se necessário destacar que o cariri, na década de 1980, estava começando o seu processo de industrialização[144]e precisava com urgência de profissionais capacitadas para trabalhar nesses setores da economia.

Neste contexto, a universidade tinha o objetivo de alavancar a região do cariri para seu processo de desenvolvimento regional, servindo também para a classe média ascender socialmente. No tocante ao processo de industrialização que o Cariri estava atravessando na década de 1980, mais que necessário, era urgente que o ensino superior atendesse as necessidades regionais dessa região e aos projetos de desenvolvimentos criados pelo governo do estado. Assim Queiroz (2008, p. 227) afirma que "esse questionamento nos leva a pensar que as instituições vão chegando, como projeto de governo, que por sua vez tem uma política localizada nos acordos que fazem na sua gestão".

A proposta de disseminar a cultura e o desenvolvimento regional, com a implantação da nova Instituição de Ensino Superior, o governo do Estado, em muitos momentos, buscou implantar uma política de governo para o Cariri. É necessário destacar que a Lei que dispõe sobre a nova Universidade do interior, foi sancionada pelo ex-governador Gonzaga Motta e por seu vice-governador o coronel Adauto Bezerra, filiado ao Partido Democrático Social (PDS).

Foi o governador-empresário Tasso Jereissati, que implementou essa nova Universidade e se aproveitou do projeto do antigo governador para enaltecer o seu novo governo e disseminar a ideia do progresso regional. Percebe-se novamente que a projeto da Universidade só se fez presente porque se adequava ao projeto de interiorização da industrialização.

Apesar da ideia de progresso ter sido utilizada como proposta inovadora da campanha eleitoral de governador estadual no ano de 1986 esse conceito não é algo recente em nossa região. Um exemplo disso é que na comemoração do centenário da cidade de Crato, VIANA (2011), afirma em seu trabalho que os Cratenses comemoravam um passado "coroado de êxitos", onde a herança de progresso e "adiantamento" cultural e material da cidade que, de acordo com os discursos, seria uma das cidades de maior importância e de relevante progresso entre todas as cidades cearenses.

---

144 A Universidade Regional do Cariri, foi criada para que a indústria se consolidasse na região, tendo o apoio dos investimentos por parte do governo para que se fomentasse a iniciativa privada.

No Brasil, segundo Renato Ortiz (2001), o processo de modernização do país especialmente entre a década de 60 e 70 do século XX, veio como um processo de consolidação do consumo respaldado pelo "mercado de bens simbólicos", sendo que o estado nesta perspectiva se configurou como o maior agente de modernização. A política de modernidade da década de 80 do século XX no Ceará, especialmente com o governador Tarso Jereissati, se embasava também nesta perspectiva de que o Estado se caracterizava como um agente da modernidade.

Ao buscar entender sobre os conceitos de desenvolvimento, Neves *apud* Celso Furtado (1984), afirma que "a cultura de uma sociedade é o que define a sua visão de desenvolvimento e o que condiciona a sua consecução."

Para Sachs (2002, p. 65), o desenvolvimento é um processo histórico e está diretamente relacionado aos direitos da população à vida como prioridade máxima.

> [...] o desenvolvimento é o processo histórico de apropriação universal pelos povos da totalidade dos direitos humanos, individuais e coletivos, negativos (liberdade contra) e positivos (liberdade a favor), significando três gerações de direitos: políticos, cívicos e civis; sociais, econômicos e culturais; e os direitos coletivos ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à cidade.

Nesta perspectiva e de acordo com a natureza ética do ideal de desenvolvimento sustentável, é necessário que o crescimento econômico tenha o objetivo de alcançar direitos plenos de cidadania para toda a população. Sachs (2002) propõe que economia e desenvolvimento deve ser atenta as preocupações ambientais e sociais, indo além de uma economia ecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o desenvolvimento regional proposto pelo governador Tarso Jereissati, não possuía esse ideal de desenvolvimento, com ênfase na educação, políticas sociais e culturais. O ideal de desenvolvimento buscado pelo governado do estado era somente o desenvolvimento econômico industrial, capitalista. Isso é percebido através dos cursos ofertados pela Universidade, tendo como cursos de engenharia que funcionavam em Juazeiro do Norte, Licenciaturas, Economia e Direito, que funcionam na cidade do Crato. Aqui é importante salientar que os cursos anunciados quando da sua criação como: engenharia florestal e medicina veterinária, ainda não foram implantados.

A concepção da ideia de Desenvolvimento Regional, não é algo estático, ele vai se aprimorando e se adequando de acordo com o contexto nacional e mundial ao longo do tempo. Esta pesquisa nos leva a reflexão sobre a compreensão acerca das Políticas Regionais Brasileiras na

fundação da Universidade Regional do Cariri-URCA e como esta Instituição contribuiu para o desenvolvimento regional.

Neste texto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e espera-se que através dos conceitos aqui trabalhados possa começar a elucidar estas questões relativa ao tema desenvolvimento regional e instituição de ensino superior. A tentativa de concluir esse artigo abre muitos caminhos de pesquisa científica e espera-se que esse trabalho possa contribuir para o debate acadêmico e científico na área de desenvolvimento regional e educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. **A nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR II: entre a perspectiva de inovação e a persistência de desafios. Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 01, n.2, p. 311 à 338, Julho/ Dezembro de 2014. Disponível em <http://www.revistappr.com.br/artigos/extra/5525776c88b67.pdf> Acesso em: 09 de Novembro de 2016.

BENJAMIN, Walter. "**Sobre o conceito da História".** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, 1). p.222-232.

BOLLE, Willie. **Fisionomia da Metrópole Moderna.** Representação da História em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

CEARÁ, **Decreto n° 18.136,** de 16 de Setembro de 1986.

CEARÁ. **Lei complementarNº 154,**de 20 de outubro de 2015

CEARÁ. **Lei Estadual n° 11.191/ 86**, de 16 de Junho de 1986.

CEARÁ. **Lei n° 11.191/86,** de 09 de Junho de 1986.

CEARÁ. **Lei complementar Estadual n° 78**, sancionada em 29 de Junho de 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2009.

NEVES, F.G.T. **Ação Cultural para o Desenvolvimento Sustentável.** Dissertação (Mestrado). Juazeiro do Norte, UFCA, 2013. Disponível em <http://proder.ufca.edu.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/09.pdf> Acesso em: 09 de Novembro de 2016.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira**. 4ª Reimpressão. São Paulo, Brasiliense, 2001.

QUEIROZ, Z. F. d. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação Tecnológica do Cariri Cearense.** Editora Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

Viana, J. I. B. **O Instituto Cultural do Cariri e o centenário do Crato [manuscrito]: memória, escrita da história e representações da cidade,** Universidade Federal do Ceará- UFC, Fortaleza. 2011. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3052> Acesso em 09 de Julho de 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA NOVA POLÍTICA DE GESTÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA (2011 – 2015)

Liane de Almeida Martins[145]

INTRODUÇÃO

Esta investigação baseia-se na análise de como a Prefeitura Municipal de Fortaleza vem atuando para diminuir os índices de analfabetismo nas escolas de ensino fundamental, com a perspectiva de analisar o Plano Municipal de Educação (P.M.E.) e o desenvolvimento das políticas educacionais; identificando na administração do município de Fortaleza a política educacional de gestão de resultados, desta forma procuramos fazer um levantamento dos índices dos desempenhos obtidos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) entre os anos de 2011-2015.

A importância desta investigação dá-se, mediante uma nova visãoda conjuntura educacional e transição da gestão referente aos anos 2011-2015, para dar ciência do quão o município avançou e do quanto ainda tem de melhorar para que Fortaleza tenha uma educação com mais qualidade. Ao longo dos anos as discussões e debates no que diz respeito àeducação tomaram proporções maiores, muitos investimentos foram realizados para que tais aspectos fossem melhorados e é assim que pouco a pouco os índices nos desempenhos das avaliações vêm acontecendo.

É notório que muitos dos investimentos realizados supriram uma enorme carência educacional, não obstante podemos destacar os prolongados anos de déficit sofrido devido a longo período de greves, falta de investimento nas escolas, bibliotecas, formação e especialização de professores, novas tecnologias e, sobretudo no que diz respeito à gestão escolar e do município.

1. BREVE HISTÓRICO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

A história da educação pública no município de Fortaleza teve seu início na segunda metade da década de 30, do século passado, exatamente em maio de 1937, quando foi inaugurado pelo então Prefeito da Cidade, Raimundo Alencar Araripe, o Jardim da Infância do Parque da Independência, hoje no local existe a Cidade da Criança /Parque da Liberdade. A escola era pequena tinha por finalidade realizar a alfabetização/educação de crianças, persistiu até os anos de 1960, e no mesmo ano passou a ser denominada Escola Infantil Alba Frota, unidade escolar

[145] Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica – Faculdade Tecnológica de Palmas
Email: byliane@gmail.com

integrante da rede de escolas públicas de Fortaleza. Foi a partir da criação dessa escola, que se iniciou a construção e a organização de um conjunto de escolas com o objetivo de ofertar à população de Fortaleza um serviço educacional público.

Nesse começo, vale lembrar, que não existiam as Secretarias de Educação no Município de Fortaleza, apenas um Departamento de Educação, com a responsabilidade de administrar um pequeno grupo de escolas, neste caso as relações de gestão, coordenação escolar e para com o professor não tinham ainda o caráter educacional, pois ainda não existiam as formações para o aprimoramento do trabalho do educador.

Em 1964, o Governo do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação, lançou e apresentou "O Livro da Professora", currículo para a escola primária do Ceará, elaborado por equipe multidisciplinar coordenada pela professora Luiza de Teodoro Vieira. Esta publicação foi um marco na história da educação no Ceará e tornou-se referência na orientação curricular da escola pública, inclusive na rede municipal de ensino de Fortaleza. O livro permaneceu sendo utilizado para consulta desde o ano de seu lançamento (1964) até o início da década de 1980, por diferentes profissionais da educação municipal. Após este fatoincorreram diversos debates sobre a tradicionalidade no ensino básico.

Em 1974, no Ceará é implantado o Teleensino (Telecurso), modalidade de ensino que era transmitido por meio da televisão, como forma de superar a grande dificuldade decorrente da implantação da Lei 5.692/71. Esta lei foi promulgada no dia 11 de agosto de 1971, a mesma regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus, ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito, unindo o antigo primário ao ginásio, extingue o exame admissional e cria a escola profissionalizante. A legislação fixa um núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, apresentando o conceito de matéria, objetivando as áreas de estudo.

Necessariamente, a Rede de Escolas Municipais de Fortaleza aderiuao Tele ensino permaneceu na rede de ensino de Fortaleza até o final da década de 1990, quando foi extinto no Ceará. A opção pelo Tele ensino representou uma alternativa para atender às solicitações do Ensino de 1º Grau maior, que exigia professores licenciados para a docência nas diversas áreas do conhecimento do currículo em desenvolvimento. Refletindo a cultura de planejamento vigente à época, em 1979 o município de Fortaleza elaborou o primeiro Plano de Educação de Fortaleza – IPLANEM, e implantou na estrutura da então Secretaria de Educação, Cultura e Turismo, um Núcleo de Planejamento para coordenar sua execução. Outra iniciativa importante deu-se em 1982,

quando a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza, preocupa-se com o processo educativo e com as questões ambientais da cidade, publica o livro "Educação Ambiental: uma questão de sobrevivência – Introdução a um currículo onde se ensine a conhecer, amar e defender a vida". Esse documento curricular tinha foco específico na área das Ciências da Natureza e, em especial, na necessária relação de harmonia que precisa acontecer entre homem e natureza. Em 1995, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza publicou o documento "Proposta Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental", cobrindo as seguintes áreas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Física. Esta proposta resultou de um trabalho processual, concretizado com base em consultas e estudos realizados junto a professores das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e com a mediação de profissionais especialistas das diferentes áreas do currículo e equipe técnica da própria Secretaria. É importante ressaltar que aquela oportunidade não contemplou as chamadas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª, à época), em razão de desenvolverem a modalidade Teleensino, que tinha currículo próprio.

Em 1997, houve uma reforma na administração do município de Fortaleza com o propósito de descentralização da gestão. A cidade foi dividida em seis regiões administrativas, com foco na intersetorialidade e no objetivo de que o serviço público passasse a ser planejado de forma integrada e articulada, superando a fragmentação das diversas políticas setoriais. Como parte dessa reforma foram criadas as Secretarias Executivas Regionais (SER) que em sua estrutura contavam com órgãos de execução das políticas e planejamento regionais, dentre os quais o Distrito de Educação, Esporte e Lazer.

Em 2011, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM) que sistematizam o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) e outro marcos legais que regem o sistema educacional do Brasil. Tais DCM's foram elaboradas de forma democrática, num processo que contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos Distritos de Educação, bem como das Secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza. Vale, por fim, destacar que Fortaleza, por ser a capital do Estado, foi sede dos primeiros cursos de nível superior instalados no Ceará, o que por certo contribuiu para torná-la sede de várias instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Atualmente, constitui um importante centro educacional tanto no Ensino Médio como Superior, em

2014, contava com 1311 estabelecimentos de ensino e 592.381 alunos, incluindo todas as redes de ensino.

2-ANÁLISE DOS ÍNDICES E DESEMPENHO OBTIDOS NO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SPAECE-ALFA) ENTRE OS ANOS DE 2011 -2015.

O SPAECE-Alfa é uma avaliação anual externa, que busca analisar o nível de proficiência em leitura dos estudantes do 2°ano do ensino fundamental de todas as escolas da rede pública do estado do Ceará, a finalidade é constatar as habilidades em leitura de cada aluno, através de uma escala de proficiência criada para medir o desempenho das crianças participantes. Estas escalas são demonstradas através de 3 domínios: apropriação do código alfabético, procedimentos de leitura e implicações do suporte (letramento).

A avaliação possui patamares, dos quais são divididos por séries. A escala da alfabetização (2º ano) é constituída por cinco padrões, representados pelas seguintes pontuações: até 75 pontos – não alfabetizado; de 75 a 100 – alfabetização incompleta; de 100 a 125 – intermediário, de 125 a 150 – suficiente e acima de 150 – nível desejável.Os resultados do 5º ano, por sua vez, são identificados a partir de quatro padrões de desempenho, sendo para Língua Portuguesa: até 125 pontos – muito crítico; de 125 até 175 – crítico; de 175 até 225 – intermediário, e acima de 225 – nível adequado. Para Matemática, os padrões de desempenho dos alunos do 5º ano são expressos através dos seguintes níveis: até 150 pontos – muito crítico; de 150 até 200 – crítico; de 200 até 250 – intermediário, e acima de 250 – nível adequado.

Entretanto, no ano de 2011, houve uma mudança, antes se levava em consideração apenas a proficiência média – um cálculo feito a partir da nota dos estudantes. A partir do referido ano passou-se para o parâmetro da proficiência ajustada. Neste novo índice a media dos alunos é considerada através da participação e do nível de quem foi avaliado. O novo parâmetro está previsto no decreto 30.797 de 29 de dezembro de 2011. Pela proficiência média Fortaleza alcançou 140,3 pontos. Já na proficiência ajustada caiu para 89,9. Neste ano apenas 91,7% dos estudantes compareceram a avaliação, apenas 18% estavam no nível intermediário, o que ocasionou no baixo índice, o município ficou abaixo do nível desejável, em 183° lugar.

No ano seguinte (2012), a capital, que antes havia ocupado o penúltimo lugar entre os 184 municípios caiu para o último lugar, o município ficou entre os 5 piores índices de alfabetização no SPAECE- Alfa. Apenas 20 escolas estavam no nível desejável, para a gestão do município, o

prefeito Roberto Cláudio, haverá investimento estruturais e humanos para mudar a situação enfrentada pelos estudantes e professores, deverão ser avaliadas e discutidas políticas públicas na área da educação para melhoria dos índices de Fortaleza, mas ressalta que os números apresentados referem-se à administração passada. Também a adesão ao Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic) foi realizada, o que possibilitará avanços nos anos seguintes.

Em 2013, Fortaleza apresentou 136,6 pontos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação, apenas 30 escolas alcançaram o nível desejável. No mesmo ano, a prefeitura mudou o tipo de seleção para gestor e coordenador escolar, que antes eram por indicação política, passando a ser por mérito. Para a gestão a escolha de gestores para escolas e distritos sem indicação política, investimento no material pedagógico e na carreira dos professores são ações apontadas para que o município saia do último lugar.

Em 2014, Fortaleza obteve melhorias nos resultados, em comparação aos anos anteriores. O município conseguiu sair do último lugar. Fortaleza obteve 147,3 pontos em 2014, passando a elencar o 178° lugar, 74 escolas conseguiram alcançar o nível "desejável" de proficiência para a alfabetização dos alunos de 2° e 5° ano do ensino fundamental. Entretanto o município ainda faz parte dos 7 piores municípios.

Em 2015, das 199 escolas, 53 foram consideradas "suficiente" 146 instituições obtiveram nível desejável, em 2014 apenas 74 chegaram a esta condição. Houve também crescimento no índice de proficiência, que chegou a 160,2.Levando em consideração os anos anteriores, Fortaleza cresceu significativamente, vale ressaltar que em 2012 apenas 20 escolas obtinham o nível desejável, o crescimento e falta de gestão influência diretamente nos avanços em alfabetização e leitura. A gestão anterior dava bastante suporte e financiamento, contudo deixava uma grande lacuna no que se refere a gestão escolar, formação de professores

Vale ressaltar que os resultados acima citados são emitidos somente no ano seguinte, sendo assim os resultados que foram apresentados referem se respectivamente aos anos subsequentes: 2011(2012), 2012(2013), 2013(2014), 2014(2015), 2015(2016).

Paulo Freire fomenta que a educação é fundamentalmente um ato político. Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto ato educacional, também o é. Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós

que é o de assumir esse país democraticamente.Para compreender o mundo, torna-se necessário que os alfabetizandos falem a respeito dele, sobre a realidade que os cerca. Desse modo, Freire atribui aos sujeitos com quem dialoga o direito de dizerem a sua própria palavra. Tal atitude implica respeito aos níveis de compreensão da realidade que os cerca, sem impor-lhes uma visão diferente, o que caracterizaria uma prática autoritária, caminho tortuoso para quem pretende desenvolver uma prática a favor da libertação.

São através de avanços na capacitação de professores, implementação da gestão democrática, melhoria na estrutura escolar e de material, além de projetos pedagógicos, permite ao educando a apropriação da leitura e escrita. O que podemos destacar ainda, é que os avanços metodológicos se sobrepõem aos métodos de alfabetização mais antigos,a decodificação continua no aprendizado em sala de aula, apenas o que ocorre foram as mudanças nos conteúdos, não obstante podemos destacar que não são modelos falhos, as cartilhas alfabetizadoras que fazia uso da repetição e memorização do abc e família silábica alfabetizaram a muitos.

Nos dias atuais, as atividades alfabetizadoras lúdicas são uma revolução, vai além do alfabetizar, a criança se apropria com uso de material concreto, impõe suas percepções através do que concluiu. Estas atividades propõem que a criança torne-se letrada, e não alfabetizada. Para muitos teóricos a alfabetização e letramento são distintas, a própria avaliação do SPAECE analisa as etapas do aprendizado da criança e categoriza. Alguns apenas decodificam a leitura, contudo não compreendem a leitura realizada.

Segundo Soares ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros (assim como jornais, revistas etc.), saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros. O mesmo salienta que a alfabetização e letramento enfatiza que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Desta forma podemos concluir que a alfabetização e letramento são distintas, a própria definição de analfabeto sofreu mudanças. Antes definia se por analfabeto o indivíduo que não sabia grafar seu nome, nas décadas posteriores exigia que o indivíduo soubesse ler e escrever. Nos dias atuais entende se como alfabetizado o indivíduo que entende todas as formas de uso da escrita, encontradas nos filmes, cartas, livros de oração, jornais, livros literários, textos de outdoors,

telegramas, e-mails, receitas culinárias, médicas, contas de água, de luz além uso do sistema tecnológico, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita.

Segundo Kleiman (1995, p. 19) letramento são as práticas de leitura e escrita: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita".

A alfabetização e o letramento apresentam conceitos distintos, entretanto o professor tem por objetivo o êxito na formação humana, as avaliações têm a função de medir o conhecimento aprendido, com o intuito de aprimorar o que não foi exitoso. A avaliação do SPAECE-Alfa compara o aprendizado nos municípios para que as devidas medidas sejam realizadas e em maior que é a formação da criança ocorra.

3-GESTÃO DE RESUTADOS NA ATUAL ADMINISTRAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.

O município de Fortaleza melhorou bastante seus índices no período de 2011 a 2015, principalmente na educação. Estas melhorias tiveram a participação de professores, coordenadores, gestores escolares, comunidade, secretarias de educação, dentre outros que alavancaram os índices. Uma melhoria que possibilitou para muitas crianças melhores condições de aprendizagem, pois na educação acontece o propulsor da mudança social.

Em 2013 a Prefeitura Municipal de Fortaleza muda a forma de seleção para coordenador e diretor escolar, antes os cargos eram conseguidos através de apadrinhamento político, com a mudança a meritocracia prevalece e com isto o trabalho dos gestores não tem cunho político. Com a novidade, a gestão democrática é uma revolução as antigas formas de gestar. Os gestores, por sua vez receberam incentivos e formações, além de mais cobrança por resultados e vinculo na instituição, o que antes ocorria era que os diretores passavam dias sem aparecer na escola, às formações do professor foram melhoras, com mais ênfase ao trabalho do professor e capacitação. Também foi implantado em dez escolas o Projeto de Psicomotricidade Relacional que visa à construção psicomotora das crianças dos 1° e 2° do ensino fundamental, este programa atenderá de início escolas que se localizam em bairros com alta taxa de criminalidade e baixo rendimento escolar. 200 professores efetivos tiveram especialização em Psicomotricidade Relacional, os mesmos passaram a realizar seu aprimoramento nas próprias escolas.

Em 2015, houve concurso para professor, os professores aprovados passaram por três etapas da seleção:prova objetiva, prova didática e prova de títulos. Os professores iniciaram suas atividades em janeiro de 2016. Os indicadores foram favoráveis como o aumento do número de matrículas, triplicou as ofertas de vagas de creche, implantou a escola em tempo integral e melhorou os indicadores de avaliação de qualidade da educação.

Muitos, no entanto fazem alusão aos contrastes entre as duas administrações, citam que antes as crianças recebiam material escolar completo, incluindo a vestimenta e calçado. As verbas eram maiores, mais material escolar e que a merenda mais qualidade. Mas há aqueles que enfatizam que as verbas eram mal distribuídas, os diretores passavam dias sem comparecer a escola, os pais vendiam ou usavam a mochila e sapatos das crianças, bem como do material escolar. Neste intuito, havia mais a responsabilidade social em cuidar das crianças, faltando o educar.

No entanto, as contribuições para com a educação deram início também no planejamento escolar, sobretudo, no que se refere à carga horária dos alunos e professor. Em 2013,o secretário de educação cria uma proposta para viabilizar a regularização do calendário letivo em relação às redes escolares do Ceará e do resto do Brasil. Trata-se do "Pacto de Responsabilidade Social e Pedagógica Pelos Estudantes da Rede Pública de Fortaleza", que cria pela primeira vez um calendário escolar regularizado, com data de início e data de término. Esta regulamentação acontece até os dias atuais, garantindo o cumprimento da carga horária do aluno, desta forma a educação tem sua prioridade garantida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um percurso histórico acerca da educação no município de Fortaleza e através deste podemos entender a evolução histórica das leis, parâmetros e regulamentações da educação.

A pesquisa buscou fazer o estudo com o intuito de analisar as contribuições da gestão do município entre os anos 2011 a 2015. Analisando os dados da transição da administração de Luiziane Lins para a do Roberto Cláudio, comparando os índices no tocante a educação. As dificuldades em se fazer a pesquisa foram vastas, muitos têm concepções e entendimentos diferentes, mas sob a análise dos dados o que entendemos é que os índices melhoraram na segunda gestão.

Percebemos que a educação é a base para a geração de indivíduos pensantes. Os caminhos traçados, desde a análise dos baixos índices a execução de mudanças, constituíram a melhoria na alfabetização do município de Fortaleza. A mudança dos parâmetros do SPAECE-Alfa

proporcionou que os municípios mudassem a maneira de alfabetizar, ofertando as crianças outros aspectos da leitura, tais como a interpretação textual que infere ao leitor o raciocínio crítico reflexivo do texto.

Entretanto, muitas são as barreiras que interferem na efetivação do trabalho da gestão educacional (professores, coordenadores, secretários), é para com o fator social, os aspectos familiares ainda são mediante a ação, sendo elas benéficas ou maléficas, deste modo a união família-escola é o fator que dará impulso as ações escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei n° 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. MACEDO, D**. Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ALVES, Luís Alberto Marques. **História da Educação – uma introdução.** Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital, Porto - Julho de 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação.** In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivaslinguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/345812674/Lei-PME-Fortaleza>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

SOARES**,** Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica, 2 ed. Belo Horizonte, 2006.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA E FÉ CATÓLICA: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XIX

Francilda Alcantara Mendes[146]

Almir Leal Oliveira[147]

INTRODUÇÃO

O processo de independência do Brasil no século XIX configurou-se diverso da realidade do restante da América Latina. A diminuta participação popular, a opção pelo governo monárquico e a possibilidade de unificação do vasto território da antiga colônia portuguesa são alguns dos elementos que podem ser observados como atípicos quando comparados com a realidade das nossas vizinhas colônias espanholas.

O fato de a elite imperial ter sido sistematicamente formada no curso de Direito de Coimbra é uma das razões que pode ser apontada para que a construção da independência tenha se dado dessa forma.

O ensino da Universidade de Coimbra pautado nos ideais da ilustração portuguesa bastante coadunados à defesa dos valores da fé católica afastava os bacharéis das ideias democráticas e liberais do iluminismo francês e inglês e formava uma elite que possuía uma homogeneidade ideológica quanto a defesa da monarquia e das bases de um direito divino característico dos governos do Antigo Regime.

Estudar a influência das ideias da ilustração portuguesa disseminadas entre os brasileiros que estudaram na Universidade de Coimbra é reconhecer o papel ideológico da educação na sua intrínseca relação com a religião capaz de definir os rumos políticos de um novo Estado independente.

Dito isso, a pesquisa se propõe a investigar o conceito de Estado Nacional no Brasil a partir da influência dos ideais da ilustração portuguesa disseminados especialmente por meio da Universidade de Coimbra no século XIX.

INDEPENDÊNCIA POLÍTICA DO BRASIL

O processo que culminou na independência política do Brasil foge à regra do que aconteceu com as colônias espanholas na América Latina que como afirma Carvalho (2013, p. 13) “passaram por um longo período anárquico e só chegavam a organizar o poder em bases mais ou menos legítimas graças a lideranças de estilo caudilhesco”.

O Brasil, ao contrário disso, embora não tenha conseguido evitar as rebeliões populares, em especial durante o período regencial, conservou a supremacia do governo de base civil e não vivenciou conflitos sangrentos coesos em todo o território para a realização de sua emancipação política.

O fato de a elite imperial ter sido sistematicamente formada no curso de Direito de Coimbra é uma das razões que pode ser apontada para que a construção da independência tenha se dado dessa forma.

[146]Centro Universitário Leão Sampaio/ Universidade Federal do Cariri. E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br
[147]Universidade Federal do Ceará. E-mail: almirleal@uol.com.br

Consideramos a formação primeira dos indivíduos que iriam ser os responsáveis pela administração nacional, alcançando menos embates bélicos e mais conflitos ideológicos devidamente saneados pela política.

O ensino eminentemente conservador da Universidade de Coimbra afastava os bacharéis das ideias democráticas e liberais do iluminismo francês e inglês e formava uma elite que possuía uma homogeneidade ideológica quanto à defesa da monarquia e das bases de um direito divino característico dos governos do Antigo Regime.

Ao analisar a questão Carvalho (2013, p. 21) argumenta que:

> A adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia e a construção de um governo civil estável foram em boa parte consequência do tipo de elite política existente à época da Independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa elite se caracterizava, sobretudo pela homogeneidade ideológica e de treinamento.

A educação jurídica em Coimbra representava o compromisso de Portugal com o absolutismo monárquico, pois mesmo no período em que as ideias iluministas ocuparam o espaço do debate acadêmico na universidade, em razão das reformas pombalinas, sobressaía o espírito conservador comprometido com a defesa da fé católica[148].

É por esta razão que Dias (2005, p. 132) ressalta que se na Europa foi difícil o sucesso político da Revolução Francesa e a implantação de regimes constitucionais pautados no processo de modernização liberal, mais ainda seria no Brasil, cuja elite intelectual havia sido formada na predominância de um ensino de base religiosa e absolutista, além do fato de que na sociedade brasileira naquele período "dominava a violência pré-política e o sistema escravocrata, com uma grande maioria da população mestiça marginalizada do processo produtivo e sem oportunidade de trabalho".

Considerando essa perspectiva, os bacharéis adotaram a monarquia como saída política possíveis para a independência do Brasil e para a compreensão dessa escolha deve-se levar em conta tanto as características do país naquele momento histórico quanto a formação tradicional coimbrã desses primeiros profissionais do Direito. "A primeira elite brasileira, a responsável pela institucionalização do país depois da independência, foi quase toda ela formada na Universidade de Coimbra, o que é um dado significativo para sua compreensão". (COSTA, 2015,p. 31)

Após a independência os bacharéis que estudavam nas primeiras faculdades de Direito do Brasil sentiram-se responsáveis pela construção de uma consciência nacional que fizesse do Brasil uma nação

[148]A defesa da fé católica e o conservadorismo do ensino em Coimbra foi alvo de duras críticas no poema satírico "Reino da Estupidez" publicado em 1785 e atribuído a um estudante brasileiro chamado Francisco de Melo Franco, que na opinião de alguns contou com a colaboração de José Bonifácio. No poema a Universidade de Coimbra é retratada como o "Reino da Estupidez" enquanto é dito que os estudantes de Direito levavam da mesma apenas a "pedantaria, a vaidade e a indisposição de jamais saberem, enfarinhados unicamente em quatro petas do Direito Romano", não sabendo nem Direito Público, nem Direito Pátrio, nem o das Gentes, nem Política, nem Comércio, nada que fosse útil, enfim" (COSTA, 2015,p.32).

completamente autônoma de outros países. "Assim, antes de técnicos especializados, mestres de erudição inquestionável, o que se pretendia formar era uma elite independente e desvinculada dos laços culturais que nos prendiam a metrópole europeia" (SHWARCZ, 1993,p.186).

Estudar o processo de formação dos primeiros bacharéis em Direito formados no Brasil é também, portanto, investigar o projeto de Estado Nacional que os mesmos visavam construir para o país, já que esses sujeitos assumiram para si a missão de comandar e promover o desenvolvimento nacional. A formação do Estado Nacional Brasileiro coaduna com os valores intrínsecos àqueles propagados pelo Direito Português, relativos à monarquia, ao conservadorismo e à escravidão.

O conservadorismo português não pode ser dissociado da fervorosa fé que boa parte da população portuguesa, assim como seus líderes possuíam no catolicismo que transformou o próprio iluminismo português num movimento inteiramente atípico do que foi o francês ou inglês, o que aponta para o fato de que a religião é elemento indispensável para o entendimento do iluminismo português e da independência nacional no Brasil, visto que os protagonistas do processo de independência são os letrados do modelo coimbrão tipicamente conservador e católico.

ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA

A imagem de Portugal como uma nação retrógrada e de modernidade tardia é uma representação comum no imaginário que envolve a história portuguesa, já que a influência da Igreja Católica Apostólica Romana estabeleceu uma forte relação de dependência de Portugal em relação à religião.

A este respeito Voltaire, afirma que D. João V: "quando queria uma festa, ordenava um desfile religioso. Quando queria uma construção nova, erigia um convento. Quando queria uma amante, arrumava uma freira[149].

A berlinda em que os portugueses se encontravam nos anos de 1700 era, portanto, difícil de ser superada, já que havia a dicotomia entre sua tradição de país católico impregnado ainda pela escolástica[150] e os preceitos da modernidade ilustrada europeia, para a qual a tradição religiosa fazia de Portugal um país atrasado em relação ao restante dos países europeus.

Diante do antagonismo da tradição católica e da filosofia iluminista, os intelectuais portugueses procuraram desenvolver uma racionalidade que pudesse ser compatível com sua cultura religiosa.

Nesse sentido Falcon (1982,p.23) afirma que na sua raiz setecentista, a afirmação das Luzes em Portugal foi marcada pelo compromisso cristão que, desde logo, a afastou de um entendimento, tal como o espírito filosófico da Enciclopédia a consagra.

---

149 VOLTAIRE. Cândido ou o otimismo. São Paulo: Martin Claret, 2001.

150 Método desenvolvido nas universidades medievais baseado na autoridade da palavra divina das Sagradas Escrituras e dogmas da igreja católica.

E ainda Pereira (2004,p. 17) ao arvorar que a Ilustração portuguesa tratou-se de um movimento que congregava "elementos na aparência inconciliáveis: a fé e a ciência, a tradição filosófica e a inovação racional e experimental, o teocentrismo e o antropocentrismo".

Ao tratarmos da ilustração em Portugal, lidamos, portanto com um movimento de forte matriz católica que leva a historiografia a apontar que no contexto oitocentista o reino português vivia em decadência, enquanto o resto da Europa discutia novas ideias.

Soares (1983) realiza duras críticas a maneira como a política portuguesa fora conduzida naqueles anos criticando os preceitos escolásticos e normas inquisitoriais que estabeleciam arcaicos princípios de proteção do estado. Para o autor "Portugal era na verdade um reino de sombras e superstições[151]".

No tempo de Dom João III, cultura significara apenas "purificação religiosa". Era preciso resguardar o Reino de qualquer ideias estrangeiras, erradamente havidas na conta de heresias. (SOARES, 1983, p.19).

Os últimos anos do reinado de D. João V demonstram a importância do clero na administração portuguesa, já que os dois maiores nomes responsáveis pela administração do Estado eram membros da igreja, o Cardeal da Mota e Frei Gaspar da Encarnação, a quem Soares (1983, p.19) refere-se como "renomados imbecis".

Sobre isso Falcon (1982) assevera queo iluminismo português não era revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmenteprogressista, reformista, nacionalista e humanista.O prof. Cabral de Moncada definiu o Iluminismo português como "essencialmente Reformismo e Pedagogismo" (FALCON, 1982).

Ao tentarmos deixar evidentes as peculiaridades do que foi o Iluminismo em Portugal é de suma importância registrar que em virtude da forte influência do pensamento católico entre os lusitanos a maioria das obras dos pensadores modernos penetrava em Portugal clandestinamente por meio de estrangeiros ou de portugueses que viajam para outros lugares da Europa, os estrangeirados.

Estas pessoas se reuniam em cenáculos[152] para receberem e discutirem as novas ideias que vinham do restante da Europa, além desses espaços haviam também as Academias de Ciências criadas com a intenção de realização de investigações e divulgações científicas, mas que no caso de Portugal acabaram preponderantemente realizando debates de natureza religiosa.

É nesse contexto que Verney (apud FALCON, 1982), um iluminista português produzirá ideias que constituem importante referência para o entendimento do iluminismo português.

---

151 SOARES, ÁlvaroTeixeira. O Marquês de Pombal. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983. Coleção Temas Brasileiros, V36, p.8

152 Na historiografia, a palavra cenáculo amiúde designa grupos de intelectuais que sereuniam para discutir e trocar ideias. (DIAS, Portugal e a cultura européia, op.cit, p.105).

Sua polêmica obra, Verdadeiro Método, publicada em 1746 influenciou a reforma da Universidade de Coimbra e gerou grande repúdio entre os jesuítas, embora não tenha sido capaz de quebrar o forte elo entre Ciência e Religião em Portugal.

O cerne da obra é a proposta de uma mudança pedagógica pautada no abandono da escolástica, tradicional método de ensino jesuíta. A polêmica em torno da obra de Verney é um importante capítulo da História das Ideias em Portugal e deixa clara a dicotomia entre o arcaico e o moderno no Portugal do século XVIII.

Como colônia portuguesa o Brasil será impactado por todo esse "iluminismo católico", já que a ausência de instituições de ensino superior no Brasil até o século XIX gerou o deslocamento dos jovens da elite colonial à Europa para estudar na Universidade de Coimbra (em sua maioria), o que nos faz destacar a importância da religião como elemento determinante para a construção do arcabouço ideológico da independência nacional.

Em suma, podemos perceber que os estudantes brasileiros formados em Coimbra apegaram-se às luzes da razão sem permitir que as mesmas ferissem os dogmas católicos, reproduzindo assim o conservadorismo português nas estruturas políticas e jurídicas do novo país independente, situação que não pode deixar de ser investigada a partir do evidente diálogo entre a fé e a ciência no Brasil independente do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela considera a hipótese de que o iluminismo português, amplamente difundido na Universidade de Coimbra, onde estudaram os filhos da elite política do Brasil no século XIX, exerceu importante influência no processo de construção do Estado Nacional brasileiro e composição de nossa cultura jurídica, já que os elementos da fé católica intrínsecos às luzes portuguesas coadunam-se à estrutura monárquica e conservadora em que se assentaram as bases de nossa independência.

O reconhecimento da religião como um fenômeno intrínseco a estrutura política das sociedades é importante reflexão para o entendimento de que as questões relacionadas à fé vão para muito além dos dogmas estabelecidos pelas autoridades religiosas e revelam-se em valores de importante repercussão na tessitura da teia da vida em sociedade.

Tal discussão contribui para uma avaliação histórica das bases política e jurídica nacional favorecendo o diálogo entre passado e presente reconhecendo que os problemas existentes no cenário político e jurídico atuais não estão desconexos de seu passado, mas são fruto do mesmo, razão pela qual Le Goff (2003, p. 15) defende que a História não deve ser entendida como a "[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança".

A abordagem teórica histórica do tema vem sendo realizada no âmbito de uma historiografia crítica e reflexiva desenvolvida em pesquisa de doutoramento que tem por objetivo avaliar a interferência do modelo jurídico português da Universidade de Coimbra na construção do Direito brasileiro e seu ensino, considerando este um espaço adequado de construção de conhecimento acerca da História das instituições[153], numa metodologia comparatista no campo educativo jurídico.

Espera-se que as reflexões realizadas neste trabalho favoreçam a compreensão de como se deu a formação do estado nacional brasileiro a partir da influência da ilustração portuguesa no país.

Ao levantarmos a possibilidade de a fé católica, presente no iluminismo português, ter sido base fundamental para o assentamento de valores políticos e jurídicos imbricados em nossa base jurídico-institucional o estudo visa também reduzir o abismo entre Ciência e Religião percebendo que embora muitas vezes essas estruturas sejam reconhecidas como totalmente díspares carregam, na verdade, importantes pontos de interseção.

Por esta razão o diálogo entre elas é indispensável para a aproximação de uma compreensão mais profunda da gênese social, política, cultural, econômica em que estão embasados os alicerces da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M. **A construção da Ordem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COSTA, E. V. C. **Brasil**: história, textos e contextos. São Paulo: Unesp, 2005.

DIAS, M. O. L. S. **A Interiorização da metrópole e outros estudos**. (Aspectos da Ilustração no Brasil e Ideologia Liberal e Construção do Estado). São Paulo: Alameda, 2005.

FALCON, F. J. C. **A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. São Paulo: Ática, 1982.

LE GOFF, J. História. In: LE GOFF, J. **História e Memória.** 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

PEREIRA, J. E. **Percursos de História das Ideias**. Lisboa: INCM, 2004.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições**. Porto Alegre: Fabris Editor, 2007.

SOARES, Á. T. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

[153]A investigação está inserida na Linha Instituições Ciências e Práticas Educativas da Linha de História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

REPOSITÓRIOS DIGITAIS E COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Andrea Remião de Almeida Brasil de Paula[154]

INTRODUÇÃO

Neste artigo,faço uma abordagem epistemológica e empírica sobre a ampliação das políticas educacionais, relativas à transferência do conhecimento científico, através das bibliotecas universitárias com aplicação das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Destaco a influência dos repositórios digitais na disseminação e democratização do acesso às comunidades acadêmicas formadas por discentes, docentes e pesquisadores, possibilitando a recuperação de conteúdo informacional de textos completos, publicados em artigos de periódicos, livros, ou qualquer tipo de literatura científica, no intuito de satisfazer as necessidades de informação dos usuários, sem que os mesmos precisem se deslocar fisicamente para acessa-los.

Ao investigar estas novas competências informacionais das bibliotecas universitárias, constatei que o uso da Internet e dos sistemas de gerenciamento bibliográficos eletrônicos ofertam serviços especializados, como garantia de satisfação ao usuário final. Este intercâmbio de informações reúne numa única ferramenta,conteúdos informacionaisoficializados pela instituição que a utiliza, respeitando as questões de direito autoral e propriedade intelectual, mas, ao mesmo tempo, rompendo as fronteiras e limitações de alcance físico.

O surgimento destes acervos bibliográficos eletrônicos nas bibliotecas universitárias, estão alinhados diretamente com o fenômeno da globalização e da revolução digital, iniciados em várias partes do mundo no final da década de 80, colocando bibliotecários e gestores de unidades de informação numa nova realidade para prestação de serviços. A ordem hoje é atender os usuários da informação em tempo real, promovendo o acesso à literatura científica de forma igualitária, eficaz, rápida e econômica.

Segundo Castells (2002: 36) evocando a outros autores:

> "o que caracteriza a actual revolução tecnológica não é a centralidade do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação na produção de conhecimento e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, num ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso."

Essas mudanças impactam não apenas na adequação dos avanços tecnológicos a serem utilizados pelas bibliotecas universitárias, mas também no repensar dos serviços a serem oferecidos,

[154]Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas - UFC e andrearemiao@gmail.com

os desafios a serem superados na substituição dos espaços físicos destinados a materiais impressos por repositórios eletrônicos que sejam oficializados por instituições de ensino superior (IES).

Neste contextos as bibliotecas universitárias assumem novas competências informacionais de relevante importância, como por exemplo, a cooperação bibliotecária como elemento facilitador na organização e controle autorizado dos repositórios digitais. Um fator essencial para as bibliotecas universitárias, é a promoção de novos serviços, a fim de que seu papel institucionalnão fique fragilizado, por conta da não procura dos seus espaços físicos pelos leitores.

Como pesquisa empírica analiso a realidade das bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Cariri (UFCA), indicando os principais repositórios digitais utilizados para promoção do acesso às produções científicas.

Como resultado da pesquisa, é possível demonstrar que o compartilhamento de informações na web assegura a democratização do acesso à literatura científica para as comunidades universitárias, oferece maior visibilidade à imagem da instituição e reduz o monopólio dos periódicos científicos em suportes impressos, porém, a missão das bibliotecas universitárias continua relevante no que tange à orientação, atendimento e satisfação dos usuários.

CONCEITUAÇÃO E HISTÓRICO DOS REPOSITÓRIOS DIGITAIS

Os repositórios digitais são invólucros eletrônicos destinados a guardar conteúdos informacionais para preservação e disseminação do conhecimento, facilitam o acesso às informações, tendo em vista que são criados a partir do uso de feramentas tecnológicas que permitem um maior alcance universal.

Mueller (2006:32) assim fala sobre repositório digital:

> "O objetivo é disponibilizar textos apresentados em eventos e outros canais paralelos aos periódicos tradicionais e também artigos submetidos, mas ainda não publicados em periódicos tradicionais. Os próprios autores depositam seus textos e os responsáveis pelos repositórios têm a tarefa de evitar que material irrelevante seja depositado."

Kuramoto (2006:94) afirma que repositórios foram criados com o objetivo de contornar as dificuldades encontradas no sistema de comunicação científica (custos, demora na avaliação e publicação, etc.). E se refere a eles desta forma: "assim, os repositórios digitais, também denominados e-prints, surgiram como alternativas ao tradicional sistema de comunicação científica. No entanto, esses repositórios não eram dotados de um conselho editorial que promovesse a avaliação prévia dos trabalhos pelos seus pares (peer review). Em seu lugar, o pacote de software que administra esse repositório era dotado de um moderador, o qual não tinha o papel de peer

review como existente no sistema tradicional da comunicação científica, mas apenas o de ser um filtro, de forma a garantir que o paper depositado pertencia ao escopo daquele repositório."

O final da década de 90 é considerado como marco institucional para criação e manutenção dos repositórios digitais agregados às bibliotecas universitárias. As bibliotecas digitais e eletrônicas tornaram-se um ponto de partida para expansão dos repositórios digitais nas comunidades acadêmicas. Desta forma, as bibliotecas universitáriastambém passaram a prestar serviços de atendimento tanto em forma presencial como virtual.

Em âmbito internacional, a Convenção de Santa Fé, originou a Open Archive Initiative (OAI), segundo Björk (2005, apud Mueller, 2006: 32), contempla quatro canais mais importantes para o acesso aberto: 1º) periódicos científicos eletrônicos com avaliação prévia pelos pares; 2º) servidores de eprints para áreas específicas (repositórios temáticos); 3º) repositórios institucionais de universidades específicas e 4º) auto-arquivamento em páginas pessoais dos autores.

Em âmbito nacional a produção de repositórios digitais científicos foi concentrada nas universidades públicas e privadas e em uma entidade governamental denominada Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O IBICT, desde 2000, vem acompanhando a iniciativa dos arquivos abertos, criando o Laboratório de Tecnologias da Informação (LTI), que tem por finalidade avaliar softwares e ferramentas para o desenvolvimento de produtos e serviços de referência virtual, para institucionalização de bibliotecas digitais. O LTI desenvolveu o projeto "Biblioteca Digital Brasileira", disseminando informações sobre feramentas open source. Desta forma, repositórios digitais de várias instituições universitárias podem aderir à esta grande biblioteca virtual.

Portanto, as bibliotecas universitárias assumem esse papel institucional de serem as organizações autorizadas a disseminarem as literaturas científicas para seus usuários sem a necessidade de custo.

Hoje o Brasil está inserido num seleto grupo de países que possuem um número considerável de repositórios digitais científicos de acesso aberto.

ESTUDO EMPÍRICO NAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DO CEARÁ

O estudo foi realizado nas bibliotecas universitárias da UFC, UECE e UFCA. Através de seus portais de prestação de serviços virtuais, disponibilizados pela rede mundial de computadores (Internet), observou-se a utilização de repositórios digitais para promoção da comunicação científica.

A UFC, foi criada pela lei 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte. É composta por sete campi, denominados Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza, além do Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús e Campus de Russas.

A UFC possui uma biblioteca universitária central e dezoito setoriais, sendo que quatorze delas estão em Fortaleza e cinco no Interior do Estado.

Mesmo com tantos espaços físicos para atendimento aos seus usuários, tornou-se referência no estado do Ceará por oferecer serviços virtuais como catálogo on-line, serviços de renovação de empréstimos on-line e solicitação de fichas catalográficas.

Oferece acesso aos repositórios da biblioteca digital de teses e dissertações. Toda a produção dos cursos de pós-graduação da UFC é organizada e disponibilizada neste repositório eletrônico pela biblioteca universitária. Para efetivação deste trabalho, uma equipe de bibliotecários da UFC trabalha no processamento técnico e cadastro de toda produção científica numa base de dados que é disponibilizada virtualmente para a comunidade acadêmica. Outros produtos virtuais oferecidos são: livros eletrônicos e repositórios institucionais de agências de pesquisa, tudo de forma gratuita, com o propósito de reunir, armazenar, organizar, recuperar, preservar e disseminar a produção científica e intelectual da comunidade universitária (docentes, pesquisadores, técnicos e alunos de pós-graduação stricto sensu) pertencente à UFC.

A UECE possui um sistema de bibliotecas universitárias, composto por duas bibliotecas na capital e seis no interior (Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá). Sua instalação teve início no mesmo ano de criação da universidade, através da resolução n° 2, de 5 de março de 1975.

As bibliotecas universitárias da UECE não oferecem em seu sistema o acesso direto à repositórios digitais, porém, oferecem o serviço de comutação bibliográfica. Este serviço permite qualquer pessoa solicitar e receber cópia de artigos publicados em periódicos técnico-científicos (revistas, jornais, boletins, etc.), teses e anais de congressos, existentes nas bibliotecas universitárias ou institutos de pesquisa brasileiros. O programa é mantido pela FINEP, MEC/SESu e CAPES, e MCT/IBICT, onde está instalado e pode ser utilizado através de assinatura de convênio.

Para os usuários da UECE utilizarem os serviços de comutação bibliográfica é necessário se dirigir pessoalmente à Divisão de Referência da Biblioteca Central da UECE, ou através de e-mail para a biblioteca, desde que anexado e preenchido um formulário de serviço de comutação.

Na UFCA também possui sistema de bibliotecas formado por cinco unidades, no Campus de Juazeiro, Campus de Barbalha, Campus do Crato, Campos do Icó e Campus do Brejo Santo. Como serviços virtuais oferece aos seus usuários acesso on-line aos catálogos das bibliotecas e ao repositório digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da bibliografia científica produzida pelos alunos da graduação em formato eletrônico.

No portal de periódicos da CAPES é possível realizar buscas em qualquer idioma, considerando a possibilidade de recuperação de toda a publicação científica vinculada à esta agência de pesquisa. O objetivo deste serviço é fortalecer a pós-graduação no Brasil, centralizando a aquisição de produções científicas de editores nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova forma de comunicação científica vem delineando as políticas educacionais voltadas para o acesso ao conhecimento científico. Transformações tecnológicas tem despertado o grande interesse das bibliotecas universitárias inserirem serviços virtuais gratuitos para acesso às literaturas científicas.

Como patrocinadoras das instituições de ensino superior e das agências de fomento à pesquisa científica, as bibliotecas universitárias pagam pela customização de ferramentas eletrônicas de comunicação científica, porém configuram protocolos de internet abertos para que seus usuários finais acessem gratuitamente.

A biblioteca universitária passa a ter a grande missão de disponibilizar a produção intelectual de todas as instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais, compartilhando conteúdos informacionais com garantia de integridade, confiabilidade e autenticidade.

Neste cenário de novas competências informacionais, as bibliotecas universitárias estão desenvolvendo centros de pesquisas digitais, conforme pode ser constatado nas pesquisas empíricas realizadas na UFC, UECE e UFCA.

Estas parcerias das bibliotecas universitárias com as agências financiadoras de pesquisas científicas promovem o avanço dos processos de ensino, pesquisa e novas produções. A ampliação dos métodos tradicionais de pesquisas alavancam o uso de novas tecnologias, tais como dados de sistemas de informação geográfica, gerenciamento de ativos digitais, preservação digital, formação, consulta e ferramentas para o conhecimento acadêmico digital. Tal tendência envolve, além dos desafios associados à criação de espaços para parcerias em pesquisa acadêmica digital, o reconhecimento do papel dos bibliotecários como prestadores de serviços e colaboradores

necessários na pesquisa; o planejamento de programas para grupos diversos e educação continuada. Essa tendência assegura que o valor da biblioteca é focado principalmente na atenção às necessidades emergentes, cumprindo sua missão e compromisso com seus usuários.

REFERÊNCIAS

AMARO, B. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Repositórios institucionais: segunda avaliação da qualidade. **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**, 17, 2012, Gramado. [Dados apresentados em reunião técnica Sistemas de Informação do IBICT: sistemas de acesso aberto]. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BOERES, Sonia A, de Assis; Arellano, Miguel A. Márdero. Políticas e estratégias de preservação de documentos digitais. **Anais do VI CINFORM** – Encontro de Ciência da Informação, Salvador, 2005. Disponível em www.cinform.ufba.br Acesso em 30/07/2007.

BOSO, Augiza Karla. **Repositórios de instituições federais de ensino superior e suas políticas: análise sob o aspecto das fontes informacionais**. (2011). 150 f. dissertação (Mestre em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CARDOSO JR., Marcos José de M. **Clio-i: interoperabilidade entre repositórios digitais utilizando o protocolo OAI-PMH**. (2007). 137 f. Dissertação (Mestre em Ciência da Computação) - Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em:<http://www.cin.ufpe.br/~rbcp/dissertacoes/dissertacaoCARDOSO.pdf>.Acesso em: 29/05/2017.

CARVALHO, M. C. R. de. Bibliotecas universitárias brasileiras e a implantação de repositórios institucionais. **Revista Informação & Universidade**, v. 1, n. 0, p. 1-9, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia sociedade e cultura. Volume I: A sociedade em rede. Trad. Alexandra Lemos, Catarina Lorga e Tânia Soares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CUNHA, Murilo Bastos da. Das bibliotecas convencionais às digitais: diferenças e convergências. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, p.2-17, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362008000100002&nrm=iso>.Acesso em: 29/05/2017.

FAUSTO, Sibele de; DUDZIAK, Elisabeth. **Novas tendências para as Bibliotecas**: Top Trends 2016**.** 2016. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/noticias/tendencias-bibliotecas-top-trends-2016-acrl-ala/> Acesso em: 29/05/2017.

FLAMINO, Adriana Nascimento. **MARCXML**: um padrão de descrição para recursos informacionais em Open Archives. Marília: UNESP, 2006. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação.

KURAMOTO, H. Prefácio. In: LEITE, F. C. L. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira:** repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: IBICT, 2009. p. 7-10.

KURAMOTO, Hélio. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da Informação**, v. 35, p. 91-102, 2006.

LEITE, F. C. L. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira**: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília: IBICT, 2009.

MIRANDA, Antonio. Os Conceitos de Organização Baseada na Informação e no Conhecimento e o desenvolvimento de Serviços Bibliotecários. **Ciência da Informação**, v. 22, n. 3, p. 227-232, 1993.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v 35, n 2, p 27-38, maio/ago 2006. Disponível em: http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/826 – Acessado em 14/04/2017.

RIBEIRO JR., Divino Ignácio *et al.* Implantação do Repositório Digital do projeto 'Memória Científica da FAED' com DSpace: Relato de Experiência **Revista ACB**, Florianópolis, v. 17, n. 1, 2012. Acesso em: 10-02-2012.

RODRIGUES, Eloy; ALMEIDA, Matilde; MIRANDA, Ângelo. **Criação e desenvolvimento do Repositório Institucional da Universidade do Minho**. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/ 1822/422/1/BAD_artigo+-+Final.pdf Acesso em: 20/05/2017.

SANTOS JÚNIOR, E. R. dos. **Repositórios institucionais de acesso livre no Brasil:** estudo Delfos. f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília

SAYÃO, Luis.**Implantação e Gestão de Repositórios Institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação**. EDUFBA, 2009. 365 p.

SILVA, Helena Pereira da; JAMBEIRO, Othon; BARRETO, Ângela Maria. **Bibliotecas digitais**: uma nova cultura, um novo conceito, um novo profissional. In Marcondes et al, Bibliotecas digitais - saberes e práticas. Brasília: IBICT, 2006 (2006a)

TARGINO; M. das G.; GARCIA, J. C. R.; PAIVA, M. J. R. Repositórios institucionais brasileiros: sonho ou realidade? In: **CONFERENCIA INTERNACIONAL ACCESO ABIERTO, COMUNICACIÓN CIENTÍFICA E PRESERVACIÓN DIGITAL**, 1, 13-16 nov. 2012, Barranquilla – Colômbia. [Anais…] Barranquilla: Universidad del Norte, 2012.

THOMAZ, Kátia; SOARES, Antônio José. A preservação digital e o modelo de referência Open Archival Information System (OAIS). **DataGramaZero** – Revista de Ciência da Informação, v 5, n

1, fev./04 Artigo 01. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev04/Art_01.htm - Acessado em 14/04/2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI: RELATOS HISTÓRICOS E EXPECTATIVAS DOS ATORES

Eduardo Girão Santiago[155]

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa do papel estratégico que a formação de recursos humanos de nível superior representa para o desenvolvimento territorial e local, numa região dinâmica do território cearense, a linha investigativa desta pesquisa, concluída em 2012, buscou cotejar o processo efetivo de interiorização da Universidade Federal do Ceará-UFC com as expectativas dos diversos segmentos sociais no aludido projeto, circunscrito à Região Metropolitana do Cariri – RMC, espaço territorial composto pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Caririaçu, Missão Velha, Jardim, Santana do Cariri, Nova Olinda e Farias Brito.

Todo o instrumental metodológico deste estudo convergiu no sentido de entender a ação recente da UFC numa região conurbada de quase 600 mil habitantes e um PIB de R$ 3,37 bilhões. Uma região que, tendo duas universidades públicas e dezenas de faculdades particulares, abrigava cerca de 20 mil alunos. Trata-se de uma região dinâmica que vem apresentando crescimento econômico acelerado em pouco tempo e que acompanha a tendência das cidades brasileiras em torno de 100 mil habitantes que recebem fluxos migratórios do país inteiro.

Segundo Míndlin, *apud* Menezes Neto (2011) assevera que a "universidade deve ter o papel de um centro de gravidade na produção do saber e da pesquisa básica e aplicada", culminando com serviços para a comunidade. Nessa perspectiva, em nenhuma hipótese, a burocracia pode se sobrepor à busca do saber.

A par desta observação, Dowbor (2006) alerta que a educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que, amanhã, possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno e o seu *habitat*, gerando dinâmicas construtivas. Na mesma linha de argumentação, Jacobi (2004, p.1), estudioso da Universidade como fator de desenvolvimento, destaca o fato de que

> a educação deve formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza do futuro, mas para gerar um pensamento complexo e aberto a indeterminações, às mudanças, à diversidade, à capacidade de construir e reconstruir um processo contínuo de novas leituras e interpretações do já pensado, formatando a possibilidade de novas ações e novas possibilidades para o desenvolvimento sustentável.

[155]Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. E-mail: egsantiago@terra.com.br

Isto posto, convém alertar, portanto, para o imenso potencial que se descortinou no Brasil recentemente, por intermédio do REUNI, (Programa de Reestruturação das universidades Federais), quando da implantação e expansão de *campi* universitários, mediante a interiorização do ensino superior em regiões dinâmicas do País. Suspeitamos que a sociedade ainda não se deu conta dessa política pública e de uma dinâmica revolucionária contida na articulação da ação universitária com a comunicação de massa, no sentido de gerar e divulgar extraordinárias experiências das gentes do Brasil.

Aqui, ainda é pertinente assinalar a opinião de Barreto (2012), valendo-se de estudos de Bursztyn (2001) e da Organização das Nações Unidas - ONU (2005), no sentido de que a universidade viabiliza discussões e reflexões relacionadas à qualidade de vida no espaço geográfico aonde atua. Acentua, também, que as universidades devem se constituir em espaços apropriados de pesquisa e aprendizagem para o desenvolvimento sustentável de uma região.

Para a realização desta pesquisa houve todo um planejamento para se atingir os seus objetivos. Além de se ter selecionado um conjunto de visões teóricas acerca do tema desenvolvimento local e territorial, já anunciado anteriormente neste texto, procedeu-se a um levantamento de informações secundárias sobre o REUNI, mediante consultas às Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão acerca de um marco histórico sobre a expansão da UFC para a região do Cariri.

Nesta perspectiva, foi estabelecido um contado direto e permanente com a Diretoria do Campus UFC/Cariri, ao longo de todo o período da pesquisa. Assim, a coordenação deste estudo realizou cinco viagens de estudo, coleta de informações secundárias e visitas às instalações do Campus da UFC/Cariri (Juazeiro do Norte, Barbalha e Crato).

Tendo em mente os objetivos da pesquisa, bem como considerando a relevância da consulta ao corpo discente do Campus da UFC Cariri, foi elaborado um plano amostral composto por alunos dos cursos selecionados. Para definir o número de entrevistas a serem realizadas, partiu-se para o cálculo de uma amostra de 212 questionários, com representação para o conjunto dos cursos em funcionamento no campus. A formação do painel amostral se deu para os cursos de Administração Pública, Engenharia Civil, Design, Engenharia de Produção, Agronomia, Engenharia de Materiais, Biblioteconomia, Música, Administração e Medicina. Nesse contexto, de acordo com os registros da Diretoria do Campus da UFC/Cariri, no momento da composição da amostra havia 1.303 alunos, dos quais 751 do sexo masculino e 552 do feminino.

O percurso metodológico da pesquisa contemplou a realização de entrevistas sistematizadas junto a segmentos expressivos dos setores sociais e produtivos da Região Metropolitana do Cariri, tendo em perspectiva conhecer a opinião destes acerca das repercussões imediatas e de médio prazo do processo de interiorização da UFC na região.

Nesta direção, foram realizadas entrevistas em profundidade com o então prefeito de Juazeiro do Norte, com os gerentes e agentes de desenvolvimento do Banco do Nordeste do Brasil de Crato e Juazeiro do Norte, com o secretário municipal de Turismo e Romarias de Juazeiro do Norte, com intelectuais da região, com o presidente da Câmara dos Diretores Lojistas, com o representante do Conselho de Desenvolvimento e Integração Regional do Cariri - CONDIRC e com um jornalista e radialista, considerado um dos maiores formadores de opinião da região.

Outras entrevistas foram feitas com alguns coordenadores de cursos de graduação em funcionamento no Campus da UFC/Cariri, objetivando conhecer as estratégias dos mesmos para o desenvolvimento local. Para subsidiar o processo de análise da pesquisa foi realizada, também, uma entrevista com o Pró-Reitor de Ensino e Graduação da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Ainda no campo das prospecções avaliativas, a pesquisa viabilizou a visita e a realização de estudos de caso em dois projetos de extensão universitária relacionados com a temática do desenvolvimento regional, versando sobre as experiências de um banco comunitário e de um grupo de mulheres artesãs que trabalha com peças e artigos em palha.

PERFIL DO CAMPUS DA UFC NA REGIÃO DO CARIRI

O Campus da UFC na região do Cariri, que originou a atual Universidade Federal do Cariri, decorreu do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. Eram, então, objetivos do REUNI:

- Formação de profissionais qualificados para atendimento das necessidades de desenvolvimento do País;
- Fomento do desenvolvimento regional e estímulo a fixação de profissionais qualificados no interior;
- Potencialização da função social e o engajamento das universidades na superação dos desafios socioeconômicos do País;
- Indução do desenvolvimento econômico e social das regiões atendidas;

- Redução das assimetrias regionais e
- Aumento da oferta de vagas da rede federal de ensino superior em regiões com reduzido índice de atendimento.

O início do Campus da UFC na região do Cariri ocorreu com a Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI de número 05, de 02.06.2000 que criou o curso de Medicina. Segundo Barreto (2012), em 2006 foi implantado no município de Juazeiro do Norte o Campus Avançado da UFC na região do Cariri, resultante do Programa de Expansão do Sistema Federal de Educação Superior. Neste momento, foram criados os seguintes cursos de graduação: Filosofia, Biblioteconomia, Agronomia, Administração e Engenharia Civil.

A partir da adesão da UFC ao REUNI, ocorrida em 2007, o processo de interiorização ganhou novos ritmos. Assim, naquela data, o Campus da UFC Cariri abrigava os cursos de Administração, Engenharia Civil, Biblioteconomia, Educação Musical, Agronomia, Design de Produtos, Engenharia de Materiais, Filosofia, Comunicação Social, Administração Pública e Medicina.

Até o ano de 2013, o Campus da UFC/Cariri tinha registrado um número de 1.977 alunos matriculados nos 11 cursos de graduação. Os três cursos mais demandados eram: Medicina (17,0%), Engenharia Civil (12,9%) e Administração (11,6%). No que respeita aos cursos de Pós-Graduação existentes no Campus da UFC/Cariri, convém registrar que já estava em fase de implantação o Programa de Residência Médica, vinculado ao curso de Medicina. Já em pleno funcionamento, com 20 alunos matriculados em sua primeira turma, registramos o curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável – MDER, que, do nosso ponto de vista é um curso extremamente pertinente para a região do Cariri e para o tema do desenvolvimento territorial/local.

Segundo informações da Diretoria do Campus da UFC/Cariri, até 2013, este contava com 193 docentes, sendo 184 estatutários e nove substitutos, dos quais 11,9% eram especialistas, 47,6% eram mestres e 30,0% doutores. Em termos da situação funcional dos professores efetivos, a Diretoria do Campus da UFC/Cariri informou que, em 2013, havia 91 professores assistentes, 58 adjuntos e 35 auxiliares. Convém assinalar que, embora tenha sido implantado em 2006, o Campus da UFC/Cariri já é a instituição de ensino na região com o maior número de mestres e doutores.

A VOZ DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFC NO CARIRI

Conforme anunciado nos percursos metodológicos desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com diversos segmentos da sociedade envolvidos no processo de interiorização da UFC no Cariri. O roteiro destas entrevistas abrangeu as questões dos impactos e repercussões socioeconômicas da implantação de cursos de graduação da UFC no Cariri; a compatibilidade da oferta de cursos com as vocações e demandas regionais; a articulação da UFC/Cariri com os movimentos sociais; a ação dos projetos de extensão e pesquisa em andamento e, por fim, a criação da futura Universidade Federal do Cariri, que ocorreu em 2014. Embora muitos professores tenham sido entrevistados, neste artigo, apresentaremos apenas a síntese do pensamento de dois professores da UFC/Cariri

Na opinião do professor Ricardo Lange Ness, então Diretor do Campus da UFC/Cariri,a implantação de uma infraestrutura de pesquisa em um campus universitário em consolidação traz inúmeras vantagens e oportunidades, melhorando significativamente a aprendizagem nos cursos de graduação.

Assim, foi muito importante para a RMC o fato de os jovens poderem, agora, permanecer na sua terra e cursarem um ensino superior gratuito e de qualidade. As atividades de pesquisa conduzidas em laboratórios bem equipados servirão, também, para a fixação de pesquisadores doutores na região, distante quase 600km da capital. Permitirão a consolidação dos grupos de pesquisa atuais e a criação de outros, ampliando, consequentemente, a produção científica do corpo docente. Além disso, possibilitará a implantação, em curto prazo, de cursos de pós-graduação: especializações, mestrados acadêmicos, mestrados profissionalizantes e, em médio prazo, cursos de doutorado.

Em sua entrevista, o professor Ricardo Ness indicou áreas aonde poderão surgir estudos, como: o gerenciamento dos recursos hídricos no semi-árido; novas propostas de reuso de água; estudo dos aqüíferos subterrâneos; novos mecanismos de defesa de plantas contra estresses abióticos e bióticos; recuperação das florestas nativas e das áreas degradadas; novas técnicas ambientalmente corretas, para controle de pragas e doenças de plantas; desenvolvimento de sistemas de irrigação mais eficientes; identificação de plantas com potencial fito- farmacológico e novos métodos de controle de medicamentos genéricos e similares.

Ressaltou, ainda, que a Faculdade de Medicina da UFC/Cariri já contabiliza, hoje, trinta e dois projetos de extensão e alguns projetos de pesquisa. De acordo com a carência de tratamentos médicos na região, o professor Gleidiston nos informou dois problemas básicos.

Um, consiste nas doenças infecciosas. E, dentre elas se destaca a leishmaniose. É quase uma epidemia. Existe, de forma endêmica na região. Todo dia tem um caso novo de leishmaniose. E o outro problema sério de saúde pública, segundo o Coordenador do curso de medicina da UFC/Cariri, é o câncer. Porque os pacientes são desinformados e não procuram o médico precocemente. Quando chega ao hospital, o câncer já está incurável e intratável.

Nestas duas linhas de ação, ressalta o professor entrevistado, é que foram montados projetos de extensão e de pesquisa. Hoje, a leishmaniose está relativamente controlada. Atualmente, já se sabe quando os surtos vão ocorrer. Quanto de medicação é necessário. E quais são as medidas de prevenção que devem ser tomadas na região.

OS ALUNOS DA UFC/CARIRI: QUEM SÃO, O QUE PENSAM E O QUE QUEREM PARA O FUTURO

Inicialmente, a pesquisa revelou que 58,05% dos alunos da UFC/Cariri residiam em Juazeiro do Norte, enquanto 27,30% em Crato e 9,75% em Barbalha. Quanto ao restante dos alunos, eram residentes nos municípios da RMC ou em outros do Grande Cariri, como Várzea Alegre, Mauriti, Brejo Santo e Abaiara. Tais resultados evidenciaram que a interiorização da UFC beneficiou, majoritariamente, jovens da região.

Quanto ao gênero, 51,71% dos alunos eram do sexo masculino e 48,29% do sexo feminino. A faixa etária predominante situou-se no intervalo de 17 a 21 anos, com 75,22% dos alunos, seguida pelo intervalo de 22 a 26 anos, com 18,02%. A freqüência relativa da renda familiar dos alunos da UFC/Cariri, compreendida pelo intervalo de zero a R$ 2.999,00 atingiu a 81,16%, seguida pelo intervalo compreendido de R$3.000,00 a R$ 5.999,00, com 12,63%, números que revelaram a função da universidade pública e gratuita para extratos de renda média e baixa.

No que concerne à compatibilidade dos cursos da UFC/Cariri com o perfil socioeconômico da RMC, 50,24% dos alunos afirmaram haver compatibilidade, enquanto 29,75% indicaram que não. Na visão dos alunos, os 10 cursos que deveriam ser criados pela Universidade Federal do Cariri, por ordem de importância seriam: Direito, Medicina Veterinária, Psicologia, Odontologia, Arquitetura, Engenharia da Computação, Nutrição, Fisioterapia e Engenharia Elétrica.

Quanto à participação dos alunos em projetos da UFC/Cariri, 50,25% estavam atuando na extensão; 30,74% em pesquisas e 16,09% na iniciação à docência. Tais cifras revelaram o quanto a função extensão universitária terá papel preponderante numa universidade nova a ser criada numa região dinâmica do estado do Ceará.

Mais de 90% dos alunos consideraram bastante significativa a interiorização das universidades públicas para o desenvolvimento regional/territorial/local. As razões principais apontadas pelo corpo discente foram: "Facilita o acesso ao ensino superior e qualificação para os alunos do interior", com 36,02%; "Forma profissionais para o desenvolvimento regional", com 33,98% e "Aumenta as possibilidades de trabalho e renda para os habitantes da região", com 15%. As seis áreas mais citadas, por ordem de importância do desenvolvimento socioeconômico da RMC, decorrentes da implementação da UFC/Cariri foram: "Melhoria na gestão das empresas"; "Ganhos de produtividade na construção civil, com materiais de melhor qualidade"; "Reconhecimento e fortalecimento da cultura regional"; "Meios de comunicação mais abrangentes e que interagem com a população local"; "Bens e produtos produzidos na região com maior qualidade e agregação de valor" e "Maior conscientização política e estímulo à participação democrática".

Quanto aos motivos pelos quais os alunos escolheram o curso de graduação, 64.42% o fizeram por "Vocação/afinidade com a área de atuação"; 12,68% "Não tiveram um motivo definido" e 12,19% "Porque o mercado de trabalho está aquecido". No que respeita à avaliação dos cursos de graduação da UFC/Cariri,foram considerados bom por 61,48% dos alunos; 19,02% regular e 18,53% ótimo. Em relação à avaliação do corpo docente, 54,65% dos alunos classificaram-no como bom; 23,90% como ótimo e 20,97% como regular.

Na opinião dos alunos, as melhores oportunidades de atuação profissional na RMC , por ordem de importância, eram: Carreira acadêmica; Gestão de empresas privadas (meio urbano); Engenharia Civil; Rede de Saúde Pública e Economia Criativa/Economia da Cultura. Quanto às possibilidades de os alunos cursarem uma pós-graduação relacionada ao seu curso (especialização, mestrado ou doutorado), 90,74% responderam positivamente.

Ao concluírem o curso de graduação e, caso obtenham remuneração semelhante a da capital, 76,11% dos alunos afirmaram que permanecerão na RMC, enquanto 23% afirmaram que não permanecerão. Esta é uma questão a ser observada no futuro, pois depende da conformação geográfica do mercado de trabalho.

VOZES REPRESENTATIVAS DA SOCIEDADE SOBRE O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UFC NO CARIRI

Conforme anunciado no segmento "percursos metodológicos", apresentaremos, a seguir, o resumo das opiniões de dois entrevistados acerca das repercussões da interiorização da UFC na

Região Metropolitana do Cariri- RMC. Iniciaremos, então, com o relato da entrevista realizada com o professor licenciado da Universidade Regional do Cariri- URCA, José Carlos dos Santos, então Secretário Municipal de Turismo e Romarias da Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte. A pergunta inicial a ele dirigida foi: "o que você pensa sobre a instalação do Campus da UFC/Cariri no município de Juazeiro do Norte?

Descrevendo a repercussão da implantação da Universidade Federal do Cariri, no que diz respeito ao desenvolvimento local, o professor José Carlos afirmou que entram em Juazeiro, por dia, uma média de 180 a 200 veículos utilitários vindos de outras cidades próximas. Ademais, afirmou a importância econômica do Pólo Calçadista ali existente. Há duzentos e cinqüenta empresas formais na cidade, além do ramo de jóias, folheados de ouro e bijuterias. Por outro, ponderou José Carlos, não tem como calcular a economia informal que se amplia bastante no período das romarias em homenagem ao Padre Cícero, patriarca da região do Cariri. Para se ter uma idéia, nos alertou o entrevistado: "nós calculamos quase três mil vendedores ambulantes na cidade, agora na romaria de 10 a 15 de setembro. Vem muita gente de fora nas romarias, mas tem muita gente daqui de Juazeiro também".

Na entrevista de José Carlos ficou claro a sua preocupação de se capacitar mais a área do turismo, o que poderia ser feito com a criação do curso de graduação em Turismo. Segundo ele, as "romarias" de Juazeiro do Norte têm características peculiares, porque configuram a grande força da identidade da cidade. Tudo se reporta à figura do Padre Cícero. No chão sagrado de Juazeiro as romarias crescem e as pessoas são atraídas pela figura deste patriarca.

Por fim, o outro entrevistado, para se manifestar sobre as repercussões da instalação da UFC na região, foi o agente de desenvolvimento do Banco do Nordeste do Brasil - BNB, Esly Melo Filho. Além de confirmar algumas opiniões emitidas por outros entrevistados pela pesquisa, ressaltou que, em breve, as indústrias vão se instalar na Região Metropolitana do Cariri. Elas não querem se instalar somente em Juazeiro do Norte. Querem se instalar no Cariri. A tendência desse pólo industrial é ele se expandir para outros municípios da RMC. E esse quadro de expansão industrial apontado por Esly terá vinculações diretas com os cursos de graduação já existentes no Campus UFC/Cariri e a outros que serão criados pela futura Universidade Federal do Cariri – UFCA.

CONCLUSÃO

A RMC, tendo como liderança o município de Juazeiro do Norte desponta com razoável infraestrutura, como o metrô de superfície, o Hospital Regional do Cariri e o Centro de Convenções. Se, por um lado, há todo um potencial de desenvolvimento, por outro, se acumulam problemas crônicos de grandes centros urbanos. Assim, a RMC tem 86 mil pessoas consideradas extremamente pobres, cerca de 20% de sua população total. Há problemas graves de violência urbana, moradia e de saneamento básico. Este é, portanto, o espaço Cariri sob as permanentes e visionárias utopias do patriarca Padre Cícero. Um espaço que não para de se expandir. Um pólo universitário com uma das maiores perspectivas de êxito e com promessas concretas de alterar significativamente processos civilizatórios em prol do desenvolvimento sustentável.

No conjunto dos entrevistados nesta pesquisa, a respeito do processo de interiorização da UFC na região do Cariri, algumas evidências foram quase que consensuais. Uma delas é que este processo viabilizou a permanência dos jovens na sua terra e a oportunidade de cursarem o ensino superior, situação que era improvável anteriormente, pois os mesmos tinham de se deslocar até outros centros urbanos maiores, como Recife ou Fortaleza.

Graças a projetos de extensão universitária no campo da saúde pública, há significativos resultados na redução de doenças endêmicas na região, como a leishmaniose, por exemplo. Outro campo onde a extensão na área da saúde evoluiu bastante foi no campo da oncologia. Trabalhos de conscientização da população local a respeito do tratamento do câncer em seu estágio inicial têm sido intensificados pelo Campus da UFC/Cariri.

A UFC/Cariri promoveu consideráveis mudanças não só na vida dos estudantes, como no comércio local. É patente o desenvolvimento de alunos e a extensão para as suas comunidades. Esse desenvolvimento foi notável tanto no crescimento pessoal e profissional e uma maior participação junto às questões sociais, promovendo ações, debates, discussões, pesquisa e extensão.

É provável que a implantação da Universidade Federal do Cariri ampliará demandas turísticas, construção de hotéis e pousadas. A permanente expansão do setor imobiliário já demanda a necessidade de arquitetos. A própria modernização da imprensa, seja a televisão, os jornais e o rádio começam a lançar mão de jornalistas profissionais. Na área de química há uma intensa demanda reprimida, face às oportunidades do pólo de ourivesaria de Juazeiro do Norte. Há químicos trabalhando para mais de trinta empresas. Deve-se pensar também na implantação dos cursos de Odontologia e Tecnologia de Informação.

Quando observamos todos os segmentos que compuseram esta pesquisa, desde os seus objetivos, a sua metodologia, o seu referencial teórico e todos os "achados" decorrentes das fontes secundárias, entrevistas e pesquisa amostral, percebemos que este relatório confirma que a interiorização da UFC/Cariri tem se constituído como instrumento propulsor do desenvolvimento regional, não apenas na RMC, mas também no Grande Cariri.

Considerando a dinamicidade do processo socioeconômico, esta pesquisa retratou um período de transição, quer dizer, a consolidação do Campus da UFC/Cariri e a sua conversão para a Universidade Federal do Cariri - UFCA. Retratou, sobretudo, a especificidade do espaço Cariri sob a influência do conhecimento e da racionalidade instrumental decorrente da tríade ensino, pesquisa e extensão, funções por excelência da Universidade Pública.

Do nosso ponto de vista, o REUNI se constituiu como uma das mais acertadas políticas públicas de educação superior já adotadas no país. O vetor da interiorização do desenvolvimento via expansão das universidades, clamava para se fazer política concreta. No início do século XX, o historiador cearense Capistrano de Abreu já chamava a atenção para a questão do interior inculto, sem lei e sem progresso. Mais recentemente, pensadores como Celso Furtado (1997), Tânia Bacelar (2000), Ladislau Dowbor (2006) e outros estudiosos do desenvolvimento trouxeram para discussão o tema do desenvolvimento regional/territorial fora das faixas litorâneas e tradicionais do País.

É possível que, dentre as novas universidades públicas federais, recentemente criadas na região Nordeste, a do Cariri seja uma das mais promissoras, porquanto o seu espaço socioeconômico porta significativo potencial de crescimento, além de estar situado em posição privilegiada em relação a esta região. Ademais, porque o espaço Cariri pode associar uma racionalidade proporcionada pelo conhecimento da universidade com a transcendental ação vocacionada para o desenvolvimento, iniciada, há pouco mais de cem anos pelo Patriarca da região – o Padre Cícero.

REFERÊNCIAS

Alencar,J.S., Jr (2005). *Celso Furtado e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza,Brasil: Banco do Nordeste do Brasil

Araújo, T.B de (2000). *Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro – heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan: Fase.

Barreto, Poliana N. *O papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável:* um estudo sobre a expansão do ensino superior na Região Matropolitana do Cariri. UFC, Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação . Dissertação de mestrado. Fortaleza, 2012

Dowbor, L.(2006). *Educação e Desenvolvimento Local.*Recuperado em 24 janeiro, 2008, de http://dowbor.org.

Furtado, C.(2005). A Construção do GTDN e as Exigências da Atualidade. In: J.S. Alencar (Org.). *Celso Furtado e o Desenvolvimento Regional.*Fortaleza,CE: Banco do nordeste do Brasil

Jacobi, P.(2004). *Desenvolvimento Sustentável e Educação – caminhos e desafios.* 2004. Recuperado em 02 de fevereiro, 2002, de http.artig. htm - 70k.

Santiago, E.G. (2013*). A Interiorização da universidade Federal do Ceará na Região do Cariri e o Desenvolvimento Local – Estado da arte, perspectivas, expectativas e* os *primeiros resultados***.** (Relatório de Pesquisa/2013) Fortaleza, CE, Universidade Federal do Ceará, INDESA.

Universidade Federal do Ceará. (2001). *Anuário Estatístico 2011 Base 2010.* [Anuário]. Fortaleza, CE

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA DESDE UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA

Daniela Tamara Fernández[156]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo contextualizar o surgimento da universidade, para compreender sua criação, sua inserção internacional, seu papel político e ideológico regional, e os desafios do projeto pedagógico-institucional. Portanto, primeiramente se analisará em primeiro lugar a Cooperação brasileira para o Desenvolvimento internacional durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). O reconhecimento do Brasil como um ator emergente na cooperação internacional para o desenvolvimento tem despertado a atenção dos países do Sul Global, assim como dos países historicamente doadores, graças às transformações promovidas no âmbito social e econômico, que permitiram que o histórico de pobreza e exclusão nacional mudasse (IPEA, 2010: 7). O Brasil apoiou aos países com dificuldades semelhantes em temas como agricultura, educação e segurança pública, tendo como objetivo contribuir para a superação de seus obstáculos ao desenvolvimento. A repercussão positiva da implantação das políticas garantiu um reconhecimento internacional, principalmente ao longo da primeira década do s. XXI (IPEA, 2010: 16).

A Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional (cobradi) tem considerado prioridade nos seus projetos a parceria com a América Latina e o continente africano. A educação tem sido uma das principais áreas de cooperação internacional na qual tem se destinado recursos. Nesse contexto surge no ano 2010 no Brasil a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA que tem como objetivo promover a integração regional desde uma perspectiva acadêmica, e a aproximação com outros países da região através do desenvolvimento de conhecimento científico. No presente trabalho se realizará também um registro das recentes ameaças à integridade da UNILA, decorrentes da emenda aditiva no. 55 do Projeto de Lei da Medida Provisória (MP) no. 785/2017, que foi apresentada em julho de 2017 pelo deputado Sérgio Souza (PMDB/PR), através da qual extinguiria a UNILA e se criaria a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR).

[156]Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará. danielatamarafernandez@gmail.com

COOPERAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL DURANTE O GOVERNO DE LULA (2003-2010)

A cooperação Sul-Sul tem como missão contribuir à aproximação das relações entre os países em desenvolvimento. Essa cooperação tem como base a promoção do progresso econômico e social dos países em desenvolvimento mediante o compartilhamento de experiências e conhecimentos de instituições nacionais. Na cooperação técnica horizontal do Brasil, se pretendeu compartilhar as práticas brasileiras nas áreas demandadas pelos países parceiros, sem imposições ou condicionalidades políticas. O governo brasileiro procurou se distinguir nas relações estabelecidas com os países em desenvolvimento, por desenvolver de forma conjunta com seus parceiros as iniciativas que promovem o desenvolvimento das capacidades locais, fortalecendo a apropriação dos programas e projetos pelos países parceiros. (IPEA, 2010: 32- 33).

Na reconfiguração da tradicional arquitetura da cooperação para o desenvolvimento internacional características do período posterior à Segunda Guerra Mundial surgem novas agendas e o Brasil tem ampliado sua atuação e diversificado sua inserção global. A Cooperação brasileira para o Desenvolvimento Internacional é definida como

> (...) a totalidade de recursos investidos pelo governo federal brasileiro, totalmente a fundo perdido, no governo de outros países, em nacionais de outros países em território brasileiro, ou em organizações internacionais com o propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria de suas condições socioeconômicas. (IPEA, 2010: 11)

A agenda brasileira de cooperação internacional é possível mediante mecanismos de intercâmbio bilaterais, regionais ou multilaterais. No nível bilateral, o Brasil mantém parceria com mais de 70 países. No âmbito regional, o país demonstra proatividade em instâncias como a União de Nações Sul-Americanas - Unasul, Mercado Comum do Sul - Mercosul, Sistema Econômico Latino-Americano - Sela, Associação Latino-Americana de Integração - Aladi, Organização dos Estados Americanos - OEA. Referente aos mecanismos intergovernamentais, o Brasil contribui ativamente nos foros com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP e a Secretaria Geral Ibero-americana - SEGIB. No âmbito multilateral, o Brasil se manifesta mediante o financiamento de organismos internacionais e pelo estabelecimento de operações trilaterais (IPEA, 2010: 10).

No Brasil a cobradi é considerada uma peça-chave para o estabelecimento de uma ordem mais justa e pacífica, num mundo cada vez mais interdependente, onde a paz, a prosperidade e a dignidade humana são ações que transcendem as fronteiras nacionais. Os registros da cooperação brasileira existem desde a década de 1950, enquanto se estruturavam as instituições governamentais para coordenar essas ações. Os rumos da cooperação no Brasil tiveram mudanças conforme o cenário político-institucional desde o fim do Regime Militar até a primeira década do século XXI. No Brasil

> O fortalecimento dos movimentos sociais, a consolidação da democracia, a reforma constitucional, a reformulação e a consolidação de políticas sociais, o reconhecimento internacional destas e a maior estabilidade econômica e financeira garantiram crescente consistência e visibilidade à cooperação brasileira. (IPEA, 2010: 16)

A Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional (cobradi) tem demonstrado que a América Latina e a África representaram uma prioridade para o país. O orçamento da Cobradi de 2010 destinado para atender projetos em parceria com a África (22,58%) e com América Latina e o Caribe (68,06%) tem representado um interesse brasileiro em aproximar os laços políticos e econômicos com esta região e continente. Na cooperação internacional brasileira, a educação tem sido uma das principais áreas na qual tem se investido. Nesse contexto surge no Brasil uma Instituição de Educação Superior que tem como desafio contribuir para a integração latino-americana mediante o desenvolvimento de conhecimento científico e educativo. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA teve seu surgimento no ano 2010 numa região de Tríplice Fronteira, na cidade de Foz do Iguaçu- PR, e tem como pilares fundamentais da instituição a interculturalidade, o bilinguismo, a interdisciplinariedade e a integração regional.

A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA

A UNILA foi criada o dia 12 de janeiro de 2010 quando o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, informou ao Congresso Nacional a sanção da Lei Nº 12.189[157] que decretava a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, como uma instituição autárquica, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), e com sede na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A cidade de Foz tem uma fronteira internacional geográfica marcada pelo Rio Paraná que conecta mediante a Ponte da Amizade o Brasil com a cidade de

[157]BRASIL. Lei N. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da UNILA. Lei Nº 12.189. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm> Acesso em: 23 de fev. 2015

Puerto Iguazu – Argentina, e através da Ponte da Fraternidade aproxima o Brasil de Ciudad del Este – Paraguai. A região da tríplice fronteira, na qual se implantou a universidade que tem um perfil singular e que se caracteriza por ser internacional, foi uma decisão estratégica que converge com a vocação da UNILA, que é o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária de América Latina. A criação da UNILA em Foz do Iguaçu representou a primeira Universidade Federal na cidade, e enquanto projeto acadêmico correspondeu à uma política de expansão e democratização das IES durante o governo do Presidente Lula (2003-2010) como foi aprofundado anteriormente, e sua vocação latino-americana se projetou com as diretrizes da PEB e a prioridade da região nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento durante esse período.

O processo de criação da UNILA teve uma Comissão de Implantação (CI-UNILA)[158] que iniciou as reuniões e debates em março de 2008 e teve como presidente da Comissão o Prof. Hélgio Trindade, que se tornaria o primeiro Reitor *pro tempore* da instituição. A CI-UNILA orientou o processo de criação que antecedeu à Lei citada mediante onze reuniões, e que teve como instituição tutora a Universidade Federal do Paraná-UFPR. A missão da instituição, proposta no Projeto de Lei (2010) que criou a instituição e seu respectivo Estatuto (2012), assinalam que a UNILA deverá promover o ensino superior, sincronizada de forma indissociável com as atividades de pesquisa e extensão universitária em diversas áreas do conhecimento, formando cidadãos que no exercício da sua profissão procurem soluções democráticas aos problemas regionais. Desta maneira, a UNILA tem como desafio "(...) formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul - MERCOSUL" (BRASIL, 2010: 1), com o fim de contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades mais justas. Assim, pode se observar, como a projeção de uma instituição que tem como objetivo promover a integração de América Latina, desde sua gênese tem sua referência no bloco econômico regional, MERCOSUL, que pretende se constituir como piloto do projeto para alcançar a integração latino-americana.

A UNILA tem como objetivos institucionais (UNILA, 2012), em primeira instância, brindar uma formação acadêmica de qualidade, estabelecendo um diálogo intenso com a sociedade, através da pesquisa e da extensão universitária desde uma perspectiva interdisciplinar, para construir um

[158]A sínteses das 11 reuniões da Comissão de Implantação da UNILA se encontra disponível: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Comissao_de_Implantacao_UNILA.pdf> . Acesso 20 de abril 2017.

diálogo entre os setores e saberes, com o fim de garantir condições dignas de vida, justiça social na América Latina e Caribe. A UNILA também pretende promover a integração solidária mediante a cooperação internacional, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento nacional, regional e internacional na produção de conhecimentos que respondam às demandas e interesses da sociedade latino-americana e caribenha. Para que a UNILA desempenhasse sua missão integradora, se propõe desde as primeiras reuniões e debates da CI-UNILA, realizar os processos seletivos em português e espanhol para que se assegure a igualdade de condições nos concursos e ingressos, inclusive a produção do material de difusão estava prevista para ser realizado nos dois idiomas. Portanto, o bilingüismo se constitui como um dos pilares da instituição, junto à integração e interdisciplinariedade, e também se torna um dos desafios da UNILA, que se apresentou como uma das exigências da instituição desde a criação da CI-UNILA.

Uma característica distintiva da UNILA é seu caráter internacional e integrador, se tornando um desafio pretender constituir seu corpo discente a partir de uma proporção igualitária entre estrangeiros e brasileiros. Na política de ingresso à graduação da UNILA, se contempla 50% das vagas reservadas para estudantes brasileiros, e o 50% restante disponível para alunos estrangeiros de toda América Latina e o Caribe (UNILA, 2013). Atualmente a instituição tem estudantes da América Latina e o Caribe e um estudante da Francia. Conforme os dados do Relatório "UNILA em números"[159] (2016) até o primeiro quadrimestre de 2016 a universidade tinha 3.056 estudantes de graduação, dos quais 1072 são estrangeiros. A primeira turma da UNILA que iniciou as aulas em agosto de 2010 teve estudantes dos países do Mercosul[160]: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nas turmas dos próximos anos se incorporaram outros países da América Latina e o Caribe como Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Panamá, Peru, República Dominicana e Venezuela. A primeira turma da UNILA iniciou suas atividades acadêmicas o dia 16 de agosto de 2010, na sua sede provisória, situada na Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (PTI). A seleção dos alunos brasileiros foi mediante o Exame Nacional de

[159]Relatório Unila em números disponível em <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf> . Acesso 14 de fev. 2017.

[160]No ano 2010, quando iniciaram as aulas na UNILA, o MERCOSUL estava constituído por quatro países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 2012 o Paraguai foi suspenso devido a um Impeachment relâmpago, que durou dois dias, decretado pelo Congresso Nacional, que depôs o então Presidente Fernando Lugo. Enquanto o Paraguai estava suspenso do bloco, foi aprovado o ingresso da Venezuela no MERCOSUL em 2012. Após as eleições presidenciais em 2013, o Paraguai reingressou ao MERCOSUL no 2014. Atualmente a Venezuela se encontra suspensa do bloco por ruptura da ordem democrática.

Ensino Médio (ENEM) de 2009, e no caso dos outros países do MERCOSUL a seleção dos estudantes foi realizada com apoio dos Ministérios de Educação dos respectivos governos.

A UNILA é uma IES pública brasileira que se propõe contribuir com a construção de uma sociedade democrática, multicultural e cidadã. Sua atuação se encontra fundamentada no "(...) pluralismo de idéias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando a formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional" (UNILA, 2012: 1). A integração é um conceito que será fundamental na construção da UNILA, porque contribuirá para "(...) o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos nas diversas áreas do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico" (UNILA, 2013: 17).

A UNILA, ao ter uma vocação internacional e se propor promover a integração solidária na região, valoriza o diálogo intercultural, sendo considerado um ponto nevrálgico do projeto universitário. A UNILA pretende colocar em interação saberes tradicionais com as inovações tecnológicas, requerendo assim, um reconhecimento das diferenças e similitudes entre culturas, e também um diálogo intensivo entre diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade na UNILA proporcionará "(...) inter-relação da diversidade de conteúdos curriculares - atitudes, valores, habilidades, conceitos, temas - e metodologias na sala de aula, nos projetos de extensão, na pesquisa e, em geral, entre os diversos âmbitos acadêmicos e administrativos" (UNILA, 2013: 16).

A RESISTÊNCIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL

O Brasil tem passado por mudanças políticas desde a criação da UNILA. No segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o governo sofreu um impeachment político por um julgamento do Congresso Nacional, que cassou o mandato da Presidenta em agosto de 2016, mas que manteve os seus direitos políticos. Após este acontecimento assumiu o poder o Vice-Presidente da chapa eleita em 2014, Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)[161]. No novo cenário político do país, houve novos direcionamentos na política externa brasileira, na qual demonstrou que a América Latina e a África não continuariam representando

[161]Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no congresso e no Brasil. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso 15 agosto 2017

uma prioridade no atual governo. Pode se destacar a primeira semana do primeiro Ministro de Relações Exteriores de Michel Temer, Embaixador José Serra, na qual solicitou uma avaliação dos custos dos postos diplomáticos brasileiros abertos durante o governo de Lula e Dilma na África e no Caribe, para solicitar eventualmente o fechamento de algum deles[162]. Para o Chanceler Amorim a política externa está sendo passiva nos melhores momentos e desastrada nos piores momentos[163].

O país neste momento está passando por uma reestruturação de acordo com o pacote de reformas liberais que estão sendo adotadas pelo novo governo. Relativo à educação, em abril de 2017 foi anunciado o novo orçamento dos Ministérios do país, e o Ministério de Educação (MEC) sofreu um dos maiores cortes, tendo uma diminuição de 12%, equivalente a R$4,3 bilhões, referente ao montante anteriormente definido. O corte orçamentário promovido pelo governo federal no MEC tem impactado diretamente em todas as IES do país gerando uma situação de insegurança e instabilidade sobre seu funcionamento. A precarização da educação no Brasil foi um cenário favorável para uma tentativa de descaracterização da UNILA mediante a emenda aditiva no. 55 do Projeto de Lei da Medida Provisória (MP) no. 785/2017, de autoria do deputado Sérgio Souza (PMDB/PR) através da qual extinguiria a UNILA e criaria a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). A nova instituição teria lugar a partir da fusão com dois campus da UFPR, Toledo e Palotina, e com a atual estrutura da UNILA. Entre os argumentos do projeto da criação da UFOPR pode se destacar a importância do agronegócio na região do Oeste do Paraná e da indústria do turismo em Foz do Iguaçu. Desta maneira, a emenda aditiva representa os interesses dominantes da região, e ao mesmo tempo desconsidera o potencial e o impacto que a instituição está tendo a nível local na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado de Paraná, no Brasil e a nível internacional com os países da América Latina e o Caribe.

A emenda aditiva do deputado paranaense também não leva em consideração a relevância dos pilares institucionais que são a interculturalidade, interdisciplinariedade e bilingüismo, que terão como objetivo a integração internacional da região latino-americana num contexto de globalização e internacionalização do ensino superior. Após a emenda aditiva do deputado Sérgio Souza, a UNILA tem recebido manifestações de apoio em defensa do projeto de diversas

[162]Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso 15 agosto 2017.

[163] Entrevista com o Diplomata Celso Amorim: ”Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito”, diz Celso Amorim. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748428>. Acesso 30 de julho 2017.

instituições locais, nacionais e internacionais, assim como de autoridades políticas. A repercussão e o impacto que ocasionou a emenda aditiva colocaram a UNILA no centro dos debates e mobilizou a comunidade acadêmica e administrativa da instituição para defender a universidade. Na seqüência das negociações e reuniões com o atual Reitor *pro tempore* da UNILA, Dr. Gustavo Oliveira Vieira, o deputado paranaense retirou a emenda aditiva no dia 15 de agosto de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil na primeira década do século XXI tem se configurado como um ator emergente no contexto internacional. No marco da Cooperação Sul-Sul, o Brasil tem contribuído para o desenvolvimento dos países do Sul Global que tinham nas agendas nacionais dificuldades semelhantes com o Brasil nos temas como agricultura, educação e segurança pública. A repercussão positiva da implantação das políticas dentro do território nacional garantiu um reconhecimento internacional que permitiram a crescente consistência e visibilidade na cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional (cobradi).

A América Latina e a África tiveram destaques nos discursos oficiais do então Presidente Lula (2003-2010), assim como no orçamento dos projetos da cobradi destinados para esta região e continente. Dentre os projetos da Cobradi, a educação foi considerada uma das prioridades referente ao orçamento destinado a esta área. No contexto nacional, a expansão das instituições de educação superior tanto públicas como privadas, e a democratização no acesso aumentaram o número de matrículas de brasileiros nas IES. Neste contexto surgiu a UNILA no ano 2010, numa região de tríplice fronteira, se constituindo como a primeira universidade federal na cidade de Foz do Iguaçu. A UNILA é um projeto de educação superior brasileiro que tem como objetivo promover a integração latino-americana desde uma perspectiva acadêmica, e a aproximação com outros países da região através do desenvolvimento de conhecimento científico, conciliando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. A UNILA tem como vocação o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária da América Latina, tendo como pilares o bilingüismo, a interculturalidade e a interdisciplinaridade.

O Brasil passado por mudanças políticas desde a criação da UNILA. A mudança de governo, após o impeachment político que teve início em dezembro de 2015 e que tirou a Presidenta eleita do poder em agosto de 2016, tem repercutido no plano nacional com impactos econômicos, sociais e políticos. No plano internacional, a política externa brasileira tem tomado novos rumos, onde o diálogo com os países do Sul Global e a cooperação com a África e a América

Latina não são consideradas uma prioridade. Isto tem se refletido na emenda aditiva do deputado paranaense Sérgio Souza (PMDB), através da qual pretende extinguir a UNILA e criar a Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). Devido à repercussão nacional e internacional da ameaça à integridade da universidade, à mobilização do corpo discente, docente e administrativo da instituição, junto à negociação política do atual Reitor *pro tempore* da UNILA, Prof. Gustavo Oliveira Vieira, a emenda aditiva tem sido retirada formalmente pelo deputado no dia 16 de agosto de 2017.

A proposta de descaracterização da UNILA mediante a emenda aditiva que foi apresentada pelo deputado Sérgio Souza, demonstra que a instituição se encontra sob ameaça política com um viés ideológico, amparada por um projeto de governo no qual a região latino-americana não representa uma prioridade. O ataque à UNILA desconsidera sua contribuição para a comunidade local de Foz do Iguaçu como primeira universidade federal, no plano estadual para o desenvolvimento da região do oeste do Paraná, e no plano internacional com a formação de estudantes estrangeiros no Brasil mediante a parceria com instituições e governos latino-americanos, e o desenvolvimento de um pensamento crítico e contra-hegemônico na formação dos futuros profissionais da América Latina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da UNILA. Lei Nº 12.189. Disponível em: <//www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.> Acesso em: 23 de fev. 2015

BRASIL. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. *Senado Notícias*. 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso 15 agosto 2017

CAMPOS MELO, P.; NUBLAT, J. Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. Folha e S. Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso 15 agosto 2017.

DIAS CARNEIRO, J. "Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito", diz Celso Amorim. BBC. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748428> . Acesso 30 de julho 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional*: 2005-2009. Brasília: Ipea; ABC, 2010.

UNILA. Estatuto da UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, 2012. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA> . Acesso 14 março 2016.

UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017>. Acesso 21 março 2016.

UNILA. Comissão de Implantação da UNILA. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Comissao_de_Implantacao_UNILA.pdf> . Acesso 20 de abril 2017.

UNILA. UNILA em números. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf> . Acesso 14 de fev. 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A COOPERAÇÃO EDUCATIVA NO MARCO DA CPLP: UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

Daniela Tamara Fernández[164]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe contextualizar o surgimento da UNILAB e compreender a ascensão política e econômica do Brasil enquanto potência emergente no contexto internacional, assim como o diálogo com os países da CPLP, principalmente africanos, mediante os mecanismos de cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional, especificamente na área de educação. Portanto, primeiramente analisaremos o desenvolvimento das Instituições de Educação Superior – IES na África, com destaque para os Países de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, que tiveram na sua maioria o desenvolvimento das primeiras universidades na segunda metade do século XX e no século XXI, após os processos de independência e diretamente relacionado ao processo de construção de uma identidade nacional em cada país. A necessidade de construção de conhecimento desde novas perspectivas que se adeque à realidade fez repensar os modelos tradicionais de educação exportados do período colonial. Nesse contexto surge a UNILAB, uma instituição brasileira de educação superior que se propõe criar um espaço lusófono de integração, principalmente do Brasil com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, e que promova o desenvolvimento regional, intercâmbio cultural, científico e educacional. A UNILAB enquanto projeto educacional reflete uma política de governo na qual a África e a América Latina representam uma prioridade. Isto se manifestou nos discursos oficiais e no orçamento destinado aos países africanos e latino-americanos para projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento durante o ano 2010, ano em que foi criada a universidade. No presente trabalho também se abordará brevemente as sinalizações das mudanças políticas e a resistência que a universidade brasileira da integração internacional tem atravessado num momento de ameaça e descaracterização da instituição a partir da incorporação de um Aditivo ao edital que trata sobre o processo seletivo de estrangeiros na UNILAB.

[164] Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará. Danielatamarafernandez@gmail.com

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁFRICA

No continente africano se registraram as primeiras universidades do mundo, que tiveram sua origem no século IX (Universidade Al Quaraouiyine) e X (Universidade Al-Zhar) no norte da África. Embora o registro das universidades seja muito antigo, a Educação Superior no continente foi desenvolvida principalmente no século XX e XXI, com as independências dos Estados africanos. As universidades fizeram parte do processo de construção de uma identidade nacional nas jovens nações que se independizaram principalmente a partir da década 50 e 60[165]. A maioria dos Chefes de Estado africanos reconheceram a necessidade de expandir e reformar o sistema de ensino colonial. Entre as instituições de educação superior no continente podem se destacar universidades, instituições de ensino profissionalizante, de formação superior pedagógica, ensino politécnico e institutos de tecnologia.

As IES na África se encontram marcadas por seu progresso desigual, podendo se destacar alguns desafios que dificultam o desenvolvimento do ensino superior no continente: a limitação de acesso à educação primária e secundária que permitirá se prepararem para o acesso à universidade, a necessidade de uma expansão do acesso e permanência na instituição para jovens provenientes de todos os grupos sociais, étnicos e lingüísticos, a sub-representação do gênero feminino no espaço acadêmico, a predominância de algumas línguas consideradas internacionais nas universidades (inglês, francês ou português), a falta de infraestrutura e acesso às TIC, a limitação de recursos para a democratização do acesso, a insuficiência de professores qualificados, os currículos e métodos de ensino que nem sempre condizem com os problemas africanos e as realidades locais, liberdade acadêmica, fuga de cérebros, falta de preparação dos graduados para o mercado de trabalho, entre outros fatores. (UNESCO, 2009) (HABTE; WAGAW, 2010). A educação superior na África se encontra na agenda internacional da Unesco, e teve atenção especial a seus desafios e oportunidades na Conferência Mundial de Educação Superior em 2009.

Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP as primeiras instituições de educação superior surgiram ainda durante o período de colonização portuguesa, e nos outros países tem sido majoritariamente após os processos das independências dos países. Em Moçambique e Angola as primeiras IES foram implementadas durante o período colonial, em 1962, e foram

[165] O primeiro Estado africano a se declarar independente foi a Libéria em 1847, seguido da União Sul-Africana (que se tornaria África do Sul) em 1910, e na sequência as independências aconteceram na década de 50 e principalmente na década de 60.

conhecidas como Estudos Gerais Universitários. Em Moçambique a primeira universidade foi a Universidade de Lourenço de Marques que foi criada em 1968 no período da colonização, mas depois da independência em 1974 foi transformada na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Em Angola a primeira universidade foi criada em 1976, a Universidade de Angola, mas teve como antecedente a criação da Universidade de Luanda em 1968. Na Guiné-Bissau foi criada a primeira universidade pública, Universidade Almícar Cabral – UAC, em 1999. A UAC foi fechada de maneira abrupta em 2008, alegando falta de orçamento e recursos para a universidade, retomando suas atividades no ano 2013. Em Cabo Verde a primeira universidade, Universidade de Cabo Verde – Uni-CV, foi criada em 2006. O último país a fundar sua universidade pública foi São Tomé e Príncipe, que criou a Universidade de São Tomé e Príncipe – USTP no ano 2014.

Nos países de africanos de língua portuguesa há uma enorme demanda por educação, e os problemas se estendem para os níveis seguintes, como o ensino superior. Também o acesso à educação é considerado um problema, porque geralmente tem acesso apenas uma pequena parcela da população, portanto as instituições são freqüentadas pela elite social e econômica de cada país. Também podem se destacar questões sociopolíticas, que no caso dos PALOP há carência de políticas públicas e institucionais que sejam capazes de aproximar as demandas da população aos programas e atividades acadêmicas. Nesse contexto surge o projeto da UNILAB, com o propósito de estimular diversas instituições e países a desenvolverem parcerias no marco das relações sul-sul, que promovam atividades acadêmicas destinadas a contribuir mutuamente, tendo um impacto social, político e econômico na comunidade lusófona (PDI-UNILAB, 2016).

O Brasil teve potencial para levar adiante a execução da UNILAB, que é considerado uns dos principais projetos na área de cooperação educativa do Brasil com a África na primeira década do século XXI, devido à sua ascensão enquanto ator emergente. Na cooperação internacional para o desenvolvimento o Brasil tem despertado a atenção dos países do Sul Global, assim como dos países historicamente doadores, graças às transformações promovidas no âmbito social e econômico, que permitiram que o histórico de pobreza e exclusão nacional mudasse. O Brasil apoiou aos países com dificuldades semelhantes em temas como agricultura, educação e segurança pública, tendo como objetivo contribuir para a superação de seus obstáculos ao desenvolvimento. A repercussão positiva da implantação das políticas garantiu um reconhecimento internacional, principalmente ao longo da primeira década do s. XXI (IPEA; ABC, 2010). Desta maneira, o Brasil priorizou os países latino-americanos e africanos como prioridade nos projetos de cooperação

internacional, permitindo que o Brasil se aproximasse e dialogasse com países estratégicos através do desenvolvimento de parcerias que permitiram uma crescente consistência e visibilidade do país no contexto internacional.

A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB é uma universidade brasileira, que foi criada o dia 20 de julho de 2010, através da Lei N° 12.289 que foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O processo de criação da UNILAB esteve orientado pela instituição tutora que foi a Universidade Federal do Ceará – UFC e pela Comissão de Implantação da UNILAB, que foi empossada em outubro de 2008 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e presidida pelo Professor Paulo Speller, primeiro Reitor *pro tempore* da instituição. A comissão de implantação realizou diversas atividades como reuniões, pesquisas, apresentações, debates e parcerias tanto no Brasil quanto no exterior durante os dois anos que antecederam à aprovação da Lei de criação em 2010.

Atualmente, as atividades acadêmicas e administrativas se desenvolvem em quatro campus, devido à estrutura universitária multicampi. Os campi são: Campus da Liberdade e Campus das Auroras localizados na cidade de Redenção-CE, Unidade Acadêmica dos Palmares localizado no município de Acarape-CE; estes três campus encontram-se estabelecidos na região do Maciço de Baturité, situadas a 60 Km aproximadamente de Fortaleza. Em fevereiro de 2013 foi inaugurado o Campus dos Malês localizado na cidade São Francisco do Conde, na Bahia, município que tem a maior densidade da população autodeclarada afrodescendente no Brasil conforme os dados do Censo do IBGE. A escolha da região do nordeste para inaugurar todos os campi da universidade que se propõe promover a integração com os países lusófonos, principalmente africanos, tem uma justificativa simbólica na cidade de Redenção, mas corresponde também a uma estratégia brasileira de aproximação política e econômica com os países africanos, no qual o nordeste brasileiro representa uma região com grande potencial geopolítico e econômico na franja do Atlântico Sul e também possui potencial geográfico referente à proximidade com a Europa.

A UNILAB está inserida no contexto de internacionalização da educação superior e se encontra alinhada à política do governo brasileiro de promover a cooperação Sul-Sul e expandir as IES. A UNILAB atua na perspectiva da cooperação solidária, valorizando e apoiando o potencial de colaboração e aprendizagem entre os países, como parte de um esforço crescente brasileiro em

assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior (PDI-UNILAB, 2016). A universidade tem como missão institucional "(...) formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional"[166]. A instituição se encontra integrada pelos países membros da Comunidade de países de Língua Portuguesa – CPLP, e foi a primeira instituição criada especificamente para promover a integração entre os países que têm o português como língua oficial, com pretensão de promover a Cooperação Sul-Sul. A instituição compreende alunos de sete países diferentes (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste)[167].

Na Lei de criação da UNILAB se encontra previsto que a cooperação internacional da instituição se promoverá através da composição do corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pela efetivação de convênios com outras instituições da CPLP. Portanto, conforme o PDI se pretende um ingresso equitativo de estudantes tanto de estrangeiros como de brasileiros, embora atualmente a UNILAB se encontre constituída por 5.200[168] estudantes da graduação, pós-graduação, presencial e a distância, dos quais 961 são alunos estrangeiros de graduação presencial. No caso dos estudantes estrangeiros, tem se tornado um desafio institucional o retorno e reinserção dos estudantes estrangeiros nos seus países de origem após concluir o ciclo de formação acadêmica na universidade, porque esse processo tem que ser orientado pela missão da instituição que pretende que os estudantes estrangeiros da UNILAB possam retornar aos seus países multiplicando o conhecimento adquirido e contribuindo para o processo de integração lusófona no marco da cooperação sul-sul.

---

[166] BRASIL. Lei N. 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da UNILAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm> Acesso em: 23 de fev. 2015.

[167] No site oficial da UNILAB, Portugal consta como um dos países parceiros da instituição, mas não houve nenhuma representação do país entre os estudantes que ingressaram na UNILAB mediante processo seletivo específico e que estejam representando a Portugal. Entre os países parceiros não se encontra contemplada a Guiné Equatorial devido a que ingressou na CPLP no ano 2014.

[168] Segundo a atualização realizada em agosto de 2017, pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, na graduação há 3.613 alunos, dos quais, 2.648 são do Brasil, 118 de Angola, 95 de Cabo Verde, 562 de Guiné-Bissau, 31 de Moçambique, 86 de São Tomé e Príncipe, e 69 de Timor Leste. Não se têm registros de estudantes provenientes de Portugal nem da Guiné Equatorial. Disponível em: < http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso 20 de agosto 2017.

A UNILAB é uma instituição de educação superior (IES) de caráter internacional, que se encontra inserida em um contexto global, e pretende promover não só "(...) programas mais tradicionais de mobilidade, com o intercâmbio de estudantes e professores, e com programas internacionais de cooperação na educação superior (...)" (UNESCO, 2003: 158), mas também o intercâmbio na convivência e inter-relações quotidianas, em um espaço comum durante todo o curso de graduação e pós-graduação, exceto na Educação a Distância – EAD onde a interação é virtual. Dessa maneira, a UNILAB procura que estudantes de diferentes nacionalidades adquiram uma visão multicultural e complexa da realidade. Na UNILAB, um dos eixos conceituais do seu projeto pedagógico é a integração social e cultural por meio da cooperação solidária através do conhecimento humanístico e tecnológico. Esta perspectiva de integração transcende a concepção de transnacionalizacão da educação superior que tem uma lógica exclusivamente mercantil (SANTOS, 2008), propondo aplicar os modelos de integração e cooperação internacional em projetos educativos com perspectivas de cooperação e integração solidária. Como ressaltou o ex-Presidente Lula, durante aula magna realizada em Maputo-Moçambique, "nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto a educação"[169].

A RESISTÊNCIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL

O Brasil tem passado por mudanças políticas desde a criação da UNILAB. Durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o governo sofreu um impeachment político por um julgamento do Congresso Nacional, que cassou o mandato da Presidenta em agosto de 2016, mas que manteve os seus direitos políticos. Após este acontecimento assumiu o poder o Vice-Presidente da chapa eleita em 2014, Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)[170]. No novo cenário político do país, houve novos direcionamentos na política externa brasileira, na qual demonstrou que a América Latina e a África não continuariam representando uma prioridade no atual governo. Pode se destacar a primeira semana do primeiro Ministro de Relações Exteriores de Michel Temer, Embaixador José Serra, na qual solicitou uma avaliação dos custos dos postos diplomáticos brasileiros abertos durante o governo de Lula e Dilma na África e o

[169] Site oficial da UNILAB. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/como-surgiu/> . Acesso 3 de março 2016.

[170] Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no congresso e no Brasil. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso 15 agosto 2017

Caribe para solicitar eventualmente o fechamento de algum deles[171]. Para o Chanceler Amorim a política externa está sendo passiva nos melhores momentos e desastrada nos piores momentos[172].

O país neste momento está passando por uma reestruturação de acordo com o pacote de reformas liberais que estão sendo adotadas pelo novo governo. Relativo à educação, em abril de 2017 foi anunciado o novo orçamento dos Ministérios do país, e o Ministério de Educação (MEC) sofreu um dos maiores cortes, tendo uma diminuição de 12%, equivalente a R$4,3 bilhões, referente ao montante anteriormente definido. O corte orçamentário promovido pelo governo federal no MEC tem impactado diretamente em todas as IES do país gerando uma situação de insegurança e instabilidade sobre seu funcionamento. A precarização da educação no Brasil foi um cenário favorável para apresentar na UNILAB o Aditivo III ao Edital 17/2017 ao processo seletivo de Estrangeiros na UNILAB que impossibilita aos estudantes africanos e de Timor-Leste concorrer aos auxílios do Programa de Assistência Estudantil (PAES) durante a graduação, por causa da indisponibilidade orçamentária. Os auxílios do PAES são destinado aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica e permitem que o aluno permaneça na instituição. Atualmente todos os estudantes estrangeiros da UNILAB tem acesso aos recursos do PAES, mediante o auxílio financeiro, auxílio moradia e auxílio alimentação, que somados podem chegar a um valor de R$530 por mês. Dentre os 3.613 estudantes de graduação, brasileiros e estrangeiros, 64% se encontram contemplados nos auxílios do PAES[173].

Devido ao impacto que a notícia ocasionou na comunidade acadêmica, e a pressão dos estudantes e professores articulados, o aditivo foi revogado no dia 14 de julho, 9 dias depois de ter sido publicado. Em agosto foi realizada uma audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) no Senado Federal, a qual teve como pauta a discussão sobre a UNILA e UNILAB após o quadro de ataques a ambas instituições. Nesta oportunidade, o discurso do atual Pró-Reitor de Relações Institucionais, Dr. Edson Borges, pontuou

---

[171] Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso 15 agosto 2017.

[172] Entrevista com o Diplomata Celso Amorim: ”Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito”, diz Celso Amorim. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748428> . Acesso 30 de julho 2017.

[173] Unilab divulga nota sobre protesto e assistência estudantil. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2017/07/11/unilab-lanca-nota-sobre-protesto-e-assistencia-estudantil/> . Acesso 15 julho 2017

que a cooperação para o Brasil é fundamental, e o custo que a UNILAB e UNILA têm não pode ser avaliado apenas pelo custo em dinheiro, tem que considerar a contribuição enquanto valor estratégico para o Brasil na geografia do conhecimento[174]. A UNILA e a UNILAB estão passando por situações de ameaças à sua integridade e descaracterização das universidades. As duas universidades tem sido alvo de uma seqüência de ataques públicos, com o objetivo de serem deslegitimadas enquanto instituições acadêmicas, e serem descaracterizadas enquanto universidades federais brasileiras de integração internacional. Para o ex-professor da UNILA, Dr. André Kaysel, a descaracterização da UNILA e o asfixiamento da UNILAB são dois tiros no mesmo alvo: destruir as políticas de cooperação educacional Sul-Sul[175]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação das universidades na África foi desenvolvida principalmente após os processos de independência, na segunda metade do século XX e no século XXI. Os países africanos ainda não tem uma tradição acadêmica e de pesquisa nas IES, devido a vários fatores, entre eles o de maior peso é a limitação de acesso à educação primária e secundária que preparam para o ingresso às universidades, permeada por desigualdades sócio-econômicas, distinções de gênero, limitações linguísticas e de infraestrutura. Desta maneira, o ensino superior da África teve destaque na agenda da UNESCO, sendo debatido na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que aconteceu em 2009.

Neste contexto, a UNILAB no Brasil tem se apresentado como uma oportunidade atraente para os africanos da PALOP que finalizam o ensino médio ou querem iniciar seus estudos numa instituição de educação superior. A UNILAB foi criada no ano 2010 e se constitui como um dos principais projetos de cooperação internacional com os países lusófonos, principalmente africanos. A África e a América Latina foram considerados prioridades na política do governo brasileiro, expressas mediante os discursos oficiais das autoridades políticas durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assim como nos projetos de cooperação internacional, que tiveram no ano 2010 um orçamento significativo destinado aos países dessa região e continente.

[174] Unila corre risco de extinção, advertem participantes de audiência. Disponível em <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/15/unila-corre-risco-de-extincao-advertem-participantes-de-audiencia> . Acesso 16 de agosto 2017.

[175] Em defesa da nossa América. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Em-Defesa-da-Universidade-da-Nossa-America-/13/38474> Acesso 20 de agosto 2017.

Assim, a UNILAB surge como uma universidade federal que tem como missão a integração brasileira com os países lusófonos, principalmente africanos, promovendo o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional. A universidade se propõe contribuir com o desenvolvimento dos países do Sul Global desde uma perspectiva acadêmica, conciliando o ensino, a pesquisa e extensão.

Com a mudança de governo no Brasil, após o processo de Impeachment político da Presidenta eleita, Dilma Rousseff, que culminou em agosto de 2016, as diretrizes políticas e econômicas do país tomaram novos rumos, assim como os direcionamentos da política externa e da cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional. No novo cenário político do Brasil, a integridade da UNILAB se encontra ameaçada, primeiramente como instituição de educação superior brasileira, devido ao recorte do orçamento no Ministério da Educação - MEC, e em segundo lugar pela tentativa de descaracterização da universidade pelo Aditivo III incorporado ao Edital 17/2017, que trata sobre o processo seletivo de Estrangeiros na UNILAB, através do qual impossibilitaria que os estudantes africanos e de Timor-Leste pudessem concorrer aos auxílios do Programa de Assistência Estudantil (PAES) durante a graduação, tendo como justificativa a indisponibilidade orçamentária.

Embora o aditivo tenha sido revogado devido à articulação de estudantes e professores que se mobilizaram e se manifestaram contra esta medida institucional, a ameaça à UNILAB leva-nos a questionar qual seria o perfil dos futuros egressos caso o aditivo continuasse vigente, se atualmente 64% dos estudantes da graduação são beneficiados pelos auxílios da PAES e todos os estudantes estrangeiros de graduação da UNILAB tem acesso aos auxílios estudantis. Também é necessário refletir sobre a presença e permanência dos estudantes estrangeiros numa universidade que tem a internacionalização como um dos pilares institucionais e tem como objetivo no PDI o ingresso equitativo de estudantes brasileiros e estrangeiros. Atualmente, na UNILAB, os estudantes estrangeiros representam 26,7% dos alunos de graduação e os brasileiros 73,2% do corpo discente. Desta maneira, se o aditivo permanecesse no edital, e os estudantes estrangeiros não pudessem concorrer aos auxílios do PAES, acarretaria na diminuição, e em casos mais extremos, na ausência de estrangeiros na UNILAB, descaracterizando sua proposta internacional e de integração lusófona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N. 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da UNILAB.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289> . Acesso em: 23 de fev. 2015

BRASIL. O português é um dos idiomas mais falados no mundo. *Portal Brasil.* 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/o-portugues-e-um-dos-idiomas-mais-falados-do-mundo> . Acesso em: 23 de fev. 2017

BRASIL. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. *Senado Notícias*. 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil> Acesso 15 agosto 2017

BRASIL. Unila corre risco de extinção, advertem participantes de audiência. Senado Notícias. 2017. Disponível em <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/15/unila-corre-risco-de-extincao-advertem-participantes-de-audiencia> . Acesso 16 de agosto 2017.

CAMPOS MELO, P.; NUBLAT, J. Serra pede estudo de custo de embaixadas na África e no Caribe. Folha e S. Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/05/1771982-serra-pede-estudo-de-custo-de-embaixadas-na-africa-e-no-caribe.shtml> . Acesso 15 agosto 2017.

DIAS CARNEIRO, J. "Toma lá, dá cá do governo Temer é quase sexo explícito", diz Celso Amorim. BBC. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748428> . Acesso 30 de julho 2017.

HABTE, AKLILU; WAGAW, TESHOME. Educação e mudança social. In: MAZRUI, ALI A.; WONDJI; CHRISTOPHE (Eds.). *História Geral da África VIII:* África desde 1935. Brasília: UNESCO. 2010. P. 817-847.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional*: 2005-2009. Brasília: Ipea; ABC, 2010.

UNESCO. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. In: _____. Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192> . Acesso 18 julho 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2021. Redenção: UNILAB, 2016. Disponível em: <http://www.proplan.unilab.edu.br/sobre/coordenacao-de-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/> .Acesso 21 março 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. *Caminhos e desafios acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*. Redenção: UNILAB, 2013. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf> . Acesso 28 março 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Estatuto. Redenção: UNILAB, 2016. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-42-2016-Novo-Estatuto-Unilab.pdf> .Acesso 25 abril 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Unilab em números. Estatuto. Redenção: UNILAB. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso 20 de agosto 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: LEI DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA UFCA.

Jardel Pereira da Silva[176]

Zuleide Fernandes de Queiroz[177]

INTRODUÇÃO

As ações afirmativas foram instituídas no Brasil, a partir de um momento que a sociedade se sensibilizou para não-aceitação da discriminação, algo até então natural para a caricata visão sob o mito da democracia racial, representada por Gilberto Freyre na obra Casa Grande e Senzala, de que todos convivem, a ação afirmativa que será discutida nesta pesquisa é definida na Lei Nº 12.711/2012, que diz respeito ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Essa lei que ficou conhecida como ‘’Lei das Cotas’’, se fazia referência ao percentual de alunos que podem ingressar por este sistema, estabelecendo como critérios essenciais ser: egresso do ensino médio público e gratuito, ser de família de baixa renda, ser autodeclarado indígena, pardo ou preto. A partir da lei, o termo Cotas, se fez presente no cotidiano da população, especialmente na comunidade acadêmica, que almejava ingressar em um curso superior da rede pública de ensino.

Para Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 40), as ações afirmativas são: Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Esta pesquisa visa demostrar através do estudo da implementação da lei, como se permitiu o ingresso de alunos em vulnerabilidade social de adentrar a Universidade Pública, em especial a Universidade Federal do Cariri, no qual se portou como espaço para este trabalho.

Este trabalho utilizou como método a pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é produzir conhecimento através do levantamento existente, tais como discussão das produções bibliográficas existentes sobre o tema, seja em: livros, revistas específicas sobre o tema, sites especializados, e a

176 Servidor Docente lotado na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável, PRODER/UFCA. e-mail:jardel.pereira@ufca.edu.br. Ceará, Brasil.

177 Professora e Pesquisadora lotada no Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA zuleidefqueiroz@gmail.com

legislação vigente. Neste processo de pesquisa há a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto (GIL, 2007).

Caracteriza-se como descritiva, esta pesquisa visa descrever os fenômenos por meio dos significados através de resultados transcritos, para isso é necessário delimitar o tema, Cervo e Bervian (2009, p. 82) dizem que ’’ “delimitar o tema é selecionar um tópico ou parte a ser focalizada”. Logo o objeto de estudos é conhecer a implementação das ações afirmativas na Universidade Regional do Cariri.

BASE TEÓRICA

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CARIRI: BREVE ESBOÇO

Esta pesquisa tem como lócus a região Cearense denominada Cariri, localizado geograficamente ao extremo Sul do Estado do Ceará. Sua extensão compõe a aglomeração de diversos municípios cearenses, surgindo da ligação entre as cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha, que forma o conhecido triângulo CRAJUBAR. A região do Cariri é “comutantemente” chamada de ‘’ Oásis do Sertão’’, por ser uma região conhecida pela sua diversidade de paisagem e a longa extensão de terras abundantes e férteis em pleno Sertão, pela localização privilegiada no entorno da chapada do Araripe, região rica em biodiversidade, e é nesta localidade que sob um pujante setor de serviços, e sob a égide do ensino superior que conheceremos como as ações afirmativas foram inseridas.

Antes de considerarmos, em âmbito local, o sistema educacional de “terceiro grau” (como era outrora chamada a educação universitária) no âmbito local do Cariri cearense, é necessário compor uma definição de ensino superior apta a satisfazer, com limites bem definidos, o caráter didático do presente esboço investigativo. Pode-se dizer, em apertada síntese, que a educação (ensino) superior consiste numa fase de estudos, pesquisas e aprofundamento cognitivo que sucede, necessariamente ou não, o ensino médio regular. Possui diferentes modalidades (por exemplo: licenciaturas, bacharelados, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduações, etc.). Nos diferentes países, a legislação trata com diferenças significativas tais bases e estilos educacionais. No Brasil, tanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) quanto outros documentos (mormente portarias ministeriais) abordam, com profundidade o tema que não receberá, aqui, minúcias.

Para falar falarmos da trajetória de implementação do ensino superior nesta região, faz-se necessário situarmos o surgimento da Universidade Regional do Cariri, criada segundo o seu

estatuto através da Lei Estadual n.º 11.191/86 com autorização do Decreto Presidencial n.º 94.016, sendo instalada oficialmente em 7 de março de 1987. Integrando o Sistema de Ensino Superior do Estado, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia, fruto da junção da Faculdade de Filosofia do Crato e da Faculdade de Direito do Crato (LEITINHO, 2000). Atualmente conta com cursos de graduação: licenciatura, bacharelado e tecnólogo; cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

Nas décadas de 1990 e 2000, surgem novos investimentos públicos e privados para o incentivo a educação superior, coma aberturas de faculdades e cursos que pudessem oferecer a modalidade, sendo criado assim o Instituto Federal do Ceará - IFCE, através da Lei. N º 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, aglutinado através do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com a Escola Agrotécnica Federal do Crato, vinculado ao Ministério da Educação, é uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia, como qualquer outra Instituição de Ensino Superior Federal, com reitoria em Fortaleza (CE). No Cariri é ofertado cursos de graduação: licenciatura, bacharelado e tecnólogo dentre outros cursos de pós-graduação lato sensu.

Em 30 de dezembro de 1997, através da Lei nº 12.781 é instituído o ‘’Programa Estadual de Incentivo às Organizações Sociais’’, cuja proposta tinha com base a Lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998, e através do Decreto N° 25.927, de 29 de junho de 2000 é regulado e instituído no Ceará o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), que é regido sob uma sociedade civil de direito privado, como organização social, cuja função fundamental é promover a educação técnica e tecnológica para áreas estratégias. Conta com a oferta de cursos de técnico, graduação e especialização *lato sensu* para áreas prioritárias.

Em meio a demanda crescente por áreas ainda não exploradas com políticas públicas, grandes grupos educacionais despertam para explorar esse nicho, o primeiro surgiu através da Lei Municipal n° 2.315 de 12 de agosto de 1998, que regulamentou o surgimento e implantação da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte – FMJ, naquele ano. No ano de 2008, a instituição foi aglutinada ao grupo Estácio de Sá, que atualmente oferece graduação e especialização lato sensu, nas modalidades presencial e a distância.

Em 2001, através da Portaria 1.149 do MEC, é instituída a Faculdade de Ciências Aplicadas Doutor Leão Sampaio, atual Centro Universitário Leão Sampaio (UNILEÃO), pela portaria 164 de 29 de março de 2001, e conta com a oferta de cursos de graduação: Tecnólogo, Bacharelado e

Licenciatura, e especializações lato sensu. Em 2003, sob a Portaria Ministerial Nº 3.763/2003, é instituída a Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, instituição privada que oferece cursos de graduação em: Bacharelado e Tecnólogo, além de cursos de especialização lato sensu na modalidade presencial.

No ano de 2005, através da portaria ministerial de n° 1.288, é instituída a Faculdade Paraíso do Ceará, com oferta de cursos graduação em: Bacharelado e Tecnólogo, além de cursos de especialização lato sensu.

A região também recebeu investimento de grandes conglomerados com oferta de cursos de graduação e especialização a distância tais como: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Anhanguera (Anhanguera), Damásio Educacional e Centro Caririense de Pós-Graduação (CECAP), todos com oferta de ensino superior, sob a tutela de um polo de apoio presencial.

A Universidade Federal do Ceará, instituída através do Decreto Presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni, que foi um programa federal que incentivou a expansão e estruturou a Universidades Públicas e permitiu o surgimento do campus Cariri. Assim surge a Universidade Federal do Cariri (UFCA) instituída através da Lei 12.826, de 05 de junho de 2013, a partir do desmembramento com a Universidade Federal do Ceará (UFC), ficando a primeira subordinada à segunda através de termo de cooperação. Com a natureza jurídica de uma autarquia, a UFCA é vinculada ao Ministério da Educação (MEC) com sede na cidade de Juazeiro do Norte, e *campis* localizados nos seguintes municípios: Juazeiro do Norte, Barbalha, Crato, Brejo Santo e Icó. Com o objetivo de promover o ensino, pesquisa, extensão cultura e a inclusão social através do desenvolvimento regional.

A POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL E NO CARIRI CEARENSE

Nesta seção abordaremos os antecedentes das ações afirmativas, delimitando o escopo e foco do trabalho em como se implementou a Lei das Cotas nas Universidades Públicas do Brasil.

Inicialmente esta politica fora iniciada nos Estados Unidos da América (EUA), como forma de reparação a exploração e discriminação sob a população negra, as mulheres, aos deficiências e outros. Sob a questão racial, que é controversa ainda, que se permitiu que a implementação em outras nações, tais como: Índia, Nigéria, Sri Lanka, Brasil e outros.

Para Santos (1998), no Brasil, as Ações Afirmativas nem tinham sido instituídas de fato, apenas eram comentados atributos para a inserção dos negros e mulheres no mercado de trabalho. O

assunto já gerava muita controversa na época. Antes de se conhecer sobre a adoção das ações afirmativas no Brasil, cumpre-se entender o como se conceitua para se ter o objetivo de estudo, para André Ramos Tavares (2003) se considera Ações Afirmativas como medidas privadas ou políticas públicas que visem beneficiar determinados segmentos da sociedade, sob o fundamento de lhes falecerem as mesmas condições de competição em virtude de terem sofrido discriminações ou injustiças históricas. Confirmando-se como ações afirmativas legitimas até alcançarem o objetivo almejado e constituírem um patamar de neutralidade relativamente a este grupo. Não se trata de mera ação compensatória (por perdas já ocorridas), mas de verdadeira concessão de preferências, de benefícios atuais e com objetivo certo: incremento das oportunidades.

Na perspectiva de reparação dos danos ocasionadas pela segregação social e racial, que se permitiu incluir esta politica buscando o desenvolvimento de uma sociedade plural e livre de preconceitos faz com que a diversificação e qualificação com qualidade de castas inferiorizados sejam inseridas como iguais. Visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária A ação afirmativa tem como principal foco a proteção e garantia da tutela de direitos àqueles que historicamente foram excluídos.

Para Piovesan (2008), para ser considerado sujeito passivo detentor do direito as ações afirmativas, o sujeito deve se encaixar e provar que possui as características necessárias para se enquadrar nos programas afirmativos. Deve provar que há desvalorização de sua pessoa ou grupo em virtude de discriminação. Atuando de forma precisa e decisiva na sua promoção e integração nas esferas da sociedade, como por exemplo, mercado de trabalho ou no caso presente a busca de uma melhor qualificação profissional por meio da educação.

É no ano de 2012, através da Lei Nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas, que o estudo se constitui. Demonstrando os reflexos gerados pela Lei das Cotas. Em síntese quando a lei foi sancionada de forma nacional, a UFCA ainda não exista, fazia parte da Universidade Federal do Ceará-UFC. Apenas em 2013 , com o surgimento desta IES, especialmente em 05 de Junho, pela Lei Nº 12.826, que esta instituição se desmembra da UFC, tornando-se assim uma autarquia de natureza jurídica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede em Juazeiro do Norte.

É no ano de 2012, através da Lei Nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas, que o estudo se constitui. Demonstrando os reflexos gerados pela Lei das Cotas. Em síntese quando a lei foi sancionada de forma nacional, a UFCA ainda não exista, fazia parte da Universidade Federal do Ceará-UFC. Apenas em 2013, com o surgimento desta IES, especialmente em 05 de Junho, pela Lei

Nº 12.826, que esta instituição se desmembra da UFC, tornando-se assim uma autarquia de natureza jurídica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede em Juazeiro do Norte.

Compreendendo na sua composição cinco campi; no de Juazeiro do Norte, nove cursos de graduação (Administração, Administração Pública, Biblioteconomia, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Design de Produto, Filosofia, Música, Comunicação Social-Jornalismo), e a Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável. Na cidade de Barbalha funciona o curso de Medicina, no campus Crato o curso de Agronomia, no município de Brejo Santo o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, sediando também o Instituto de Formação de Educadores. E por fim no campus de Icó, é oferecido o curso de bacharelado em História, sendo sede do Instituto de Estudos do Semiárido (UFCA, 2015). As modalidades de cotas que serão apresentadas foram retiradas do site do SISU.

Em construção a uma nova política de ação afirmativa, através da Lei Nº 12.711/2012, a UFC assim como várias outras instituições federais, adotaram as novas políticas de cotas estabelecidas pela nova lei. A UFC aplicou as quatro modalidades de cotas determinadas pela nova legislação, ficando subdividas em: L1, L2, L3 e L4. Essa denominação adotada pela universidade está associada para discriminar cada tipo de cota, designando em: L1. Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). L2. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1, salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). L3. Candidatos que, independentemente da renda (art. 1, II, portaria Normativa no 1 2012, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). L4. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 1, II, ortaria Normativa no 1 2012, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (SISU, 2016). De acordo com a legislação e a denominação adotada pela UFC, percebe-se que o ponto em comum de todas as modalidades de cotas é que ambas preconizam o ingresso de alunos advindos do ensino médio público, sendo que a denominação L1 refere-se ao aluno com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo. A L2 preconiza além da renda mensal a autodeclaração de preto, pardo ou indígena. A L3 estabelece qualquer tipo de renda, e por fim a L4 refere-se somente a auto declaração.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho buscou representar uma leitura sobre a entrada das ações afirmativas no Brasil. A sua maior representação em como se deu com a Lei de Cotas nas Universidades e Institutos Públicos. Chegando assim ao objetivo geral deste trabalho, que foi identificar os reflexos que a Lei Nº 12.711/2012 sob a Universidade Federal do Cariri. Fato comprovado através das pesquisas bibliográficas e documentais sobre a temática.

Considerando todo o aspecto de implementação da Lei das Cotas gerou no sistema ensino público brasileiro, percebe-se que muito há de se fazer na educação, da promoção do ensino básico até o superior de forma pública e de qualidade. A educação necessita ser colocada como prioridade pela sociedade e principalmente pelo Estado. Pois ela não se faz isolada, precisa-se da junção de forças do coletivo, para somente assim mudar a realidade e garantir um futuro melhor para esta e futuras gerações. Com esta proposta podemos contribuir para a criação das políticas para criação de ações que insiram as pessoas excluídas e direitos no meio acadêmico, extinguindo toda forma de preconceito, discriminação e diferenças na academia, visando equilibrar e promover equiparação de igualdade para todos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei 12.826, de 05 de junho de 2013.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12826.htm> Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=6F3299 1AEC8361D92A3DF973B592444C.proposicoesWeb2?codteor=1407759&filename= LegislacaoCitada+-PL+3489/2015 Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto 6.096/2007 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 08

mai. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria nº 1.149 de 11 de Junho de 2001.** Que dispõe do credenciamento da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Dr. Leão Sampaio. Disponível em: <hhttp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces195_06.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria nº 164 de 29 de março de 2016**. Que credencia o Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, por transformação da Faculdade de Ciências Aplicadas Doutor Leão Sampaio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38261-pces048-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria nº 1.288 de 19 de abril de 2005**. Que Credencia a Faculdade Paraíso do Ceará. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=23&data=20/04/2005&captchafield=firistAccess>. Acesso em: 10 Mai. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria Nº 3.763 de 15 de Dezembro de 2003.** Que Credencia a Faculdade de Juazeiro do Norte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16125-pces170-14&Itemid=30192>. Acesso em: 17 Mai. 2017.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 7. ed São Paulo: Prentice Hall, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade.** O Direito como Instrumento de Transformação Social. A Experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed.São Paulo: Atlas, 2007.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza, Imprensa Universitária: UFC, 2000.

JUAZEIRO DO NORTE. Lei 2.315, de 12 de Agosto de 1998. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte. Legislação do Município de Juazeiro do Norte. 1998.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no brasil: desafios e perspectivas. Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Dilemas nada atuais das políticas para os afrobrasileiros.** In: Caroso, Carlos; Bacelar, Jéferson (Org.). Brasil: um país de negros? Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 2. Ed. [s.l]: ED. Saraiva, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Termo de cooperação entre a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Federal do Cariri,** documento de ajuste de ações entre instituições. Disponível em: <http://www.ufca.edu.br/portal/files/Termo_de_Cooperao.pdf>. Acesso em: 19 Mai. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. CONSELHO UNIVERSITÁRIO**. Resolução nº 15/2010.** Fortaleza Disponível em: <http://http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2010/resolucao15_consuni_2010.pdf.> Acesso em: 17 Jun. 2017

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Estatuto.** Crato: 1986. Disponível em: <http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/EstatutoURCA.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2017.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 7

FAMÍLIA, DEMOGRAFIA, PSICOMOTRICIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DE LIMITES

Simone Fiechter[178]

Geslaine Rodrigues dos Santos[179]

INTRODUÇÃO

Limite é essencial para o ser humano; estrutura sua personalidade e norteia sua relação, tanto com o outro, com o meio, com objetos quanto consigo mesmo. O meio em que a criança está inserida tanto física quanto emocional influencia em seu desenvolvimento. As diversas etapas físicas, mentais, sociais, emocionais e relacionais, são fundamentais ao seu desenvolvimento e auxiliarão na formação e desenvolvimento de sua personalidade. Limite do indivíduo (limitações) são suas dificuldades e assim devem ser trabalhadas para serem superadas. O limite a ser respeitado tem origem externa ao indivíduo e deve ser construído pela autoridade do adulto, porém sem se fazer uso do autoritarismo. "Dar limite não é ser autoritário." (ZAGURY, 2002, p. 29)Deve ser trabalhado desde o nascimento da criança fazendo nascer o espírito de disciplina que desencadeará o surgimento do sentimento do respeito moral e valores humanos. Os autores pesquisados para o desenvolvimento dessa pesquisa, que falam sobre a importância do limite e/ou afetividade na educação das crianças, são: Jan-Uwe Rogge (2006), Faria (2001), Wadsworth (1997), Piaget (1994), Bock; Furtado e Teixeira (2008), Lapierre e Aucouturier (2012), Lapierre (2010), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Zagury (2002), Bolsanello e Bolsanello (s/d).

Comportamento infantil no decorrer dos tempos

Na história da educação das crianças se vê uma educação rígida, hierárquica: disciplina era ditatória e opressiva; as crianças não podiam manifestar-se, nem podiam ter desejos; eram tratadas como se fossem adultas. Como falam os autores Rappaport, Fiori e Davis (1981)

> Até época relativamente próxima ao século XX, as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Recebiam cuidados especiais apenas em idade precoce. A partir dos 3 a 4 anos participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhavam nos campos e vendiam seus produtos nos mercados, além de serem alvos de todo tipo de atrocidades pelos adultos. (p. 1)

A relação entre pais e filhos sempre trouxe muitas discussões. Como Bock, Furtado e Teixeira (2008) dizem: "A criança não é um adulto em miniatura." (p.117) e sofrem influência do

[178] Instituto Siel. Professora. simonefiechter@hotmail.com
[179] Instituto Siel. Professora. geslainer@hotmail.com

meio: "o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo." (p. 118).

Bolsanello e Bolsanello (p. 254) dizem que houve uma época que se acreditava que a eficácia da agressividade e do medo era considerada maior que a do amor. Ainda hoje se vê uma educação autoritária, então a criança reproduz este comportamento no meio em que está inserida socialmente. O que se precisa é ter bem claro, que as crianças são frutos do meio, se o meio for estável a criança terá mais possibilidades de ter um equilíbrio maior, posicionando-se diante das dificuldades, resolvendo seus conflitos e defendendo seus interesses com o devido respeito ao próximo. Segundo Aristóteles: "a justiça está no meio termo"(ZAGURY, 2002, p. 16), ou até que "o equilíbrio está no meio termo". Limite ou como chamam (Bolsanello e Bolsanello) disciplina:

> é indispensável para uma criança. É importante para o crescimento e o desenvovimento sadios e constitui parte integrante do aprendizado. No entanto, para ser efetiva, eficaz e salutar, a disciplina precisa ser exercida com sabedoria, com justiça, bom-senso e equilíbrio. [...] Assim a criança aprende a ter noção dos direitos dos outros e a respeitar esses direitos." (p. 261).

A Psicomotricidade Relacional visa: privilegiar a qualidade da relação afetiva, priorizar uma educação sem a pressão, opressão e o autoritarismo do adulto, evidenciar os aspectos positivos – o acerto e não o erro – respeitar os desejos e as necessidades infantis com correções pontuais, sem agressão física, emocional ou psicológica. Pais, professores e adultos de modo geral devem: dar liberdade, mas estabelecer limites com afeto e com cautela; evidenciar a capacidade e interesse da criança, ressaltando suas habilidades e potencialidades.

Para Rogge, (2006):

> Crianças precisam de pessoas claras e firmes. Quando as crianças sentem a firmeza – e não sofrem som isso –, ganham orientação. A firmeza coloca limites; quando eles inexistem, reina a insegurança e as crianças começam a testar limites para perceber quanto podem avançar. Mas a firmeza não tem nada a ver com gritos e berros, com violência física ou psíquica, com autoritarismo – mas sim com clareza, determinação, postura e tom de voz, com calma interior, tranquilidade e respeito mútuo. (p. 40)

A questão problema norteadora da pesquisa foi quais as possibilidades da Psicomotricidade Relacional contribuir com a afetividade e auxiliar na integração do limite na criança? Objetivo: Verificar as possibilidades Psicomotricidade Relacional contribuir com a afetividade e auxiliar na integração do limite na criança. Para André Lapierre e Aucouturier, (2012, p. 43) "Disponibilidade, respeito e aceitação são, em nossa opinião, qualidades essenciais da pedagogia." O limite com afeto transmite segurança, aumenta a autoestima e propicia a diminuição das barreiras defensivas facilitando a integração desses limites sem traumas e com respeito; o social interfere no desenvolvimento da criança.

Para Faria (2001):

> A vida afetiva e a vida social, como formas de adaptação, apóiam-se numa assimilação contínua de situações presentes e situações anteriores. Essa assimilação é responsável pela existência de esquemas afetivos, isto é, de maneiras relativamente estáveis de sentir e reagir em relação aos outros. (p. 8)

Esta pesquisa tem como objetivos específicos: realizar sessões de Psicomotricidade Relacional para acompanhar o desenvolvimento/evolução das crianças; verificar se o afeto auxilia para a mudança de comportamento da criança, proporcionar mais qualidade nas suas relações interpessoais; favorecer um ajuste positivo da agressividade; verificar se o afeto e a aceitação da criança possibilitam baixar suas defesas; motivar o aprendizado; estimular a criatividade e auxiliar a integração de limites.

Questionamo-nos do porque existem tantos problemas com a agressividade e falta de limites; e também como a imposição e autoritarismo revoltam o indivíduo e atrapalham (destroem) os relacionamentos.“O comportamento relacional dos outros depende do nosso próprio comportamento”. (LAPIERRE e LAPIERRE, 2010, p. 125).

Na educação fala-se muito em crianças com falta de limites, porém o que se percebe é a falta de estrutura de limites também nos adultos. Adultos que utilizam a manipulação como forma de conseguir o que desejam; articulam fatos para se colocarem em posição favorável; que usam o autoritarismo e a imposição para mostrar seu poder; esquecem-se do respeito ao ser humano.O relacionamento entre pais e filhos é construído de acertos e erros, porém é necessário o respeito mútuo e humildade para reconhecê-los. Para Rogge, (2006):

> Pais que não assumem os erros tendem a cometer mais erros. (p. 12).
> As crianças precisam de limites. Os adultos também. (p. 11).
> Ações pedagógicas descontroladas acabam provocando enormes problemas. Não raro elas significam ferimentos no corpo e na alma. O outro lado é uma crescente esterilidade, abstração e esvaziamento de sentido no relacionamento entre pais e filhos. (p. 11).

Crianças com dificuldades de comunicação, geralmente por não terem a oportunidade de um investimento afetivo e de compreensão muitas vezes, possuem uma defasagem no aspecto social, afetivo-emocional e cognitivo. Justifica-se assim a realização deste trabalho, com o intuito de verificar a contribuição da Psicomotricidade Relacional para integração de limites. Procuramos mostrar a mudança do comportamento do sujeito analisado e a percepção dessa mudança pelo meio social em sua volta – escola e meio familiar.

Utilizamos para metodologia o estudo de caso com levantamento bibliográfio e abordagem qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base familiar é um dos aspectos mais importantes para um bom desenvolvimento da criança. (BOLSANELLO E BOLSANELLO, p. 290).

Para Bolsanello e Bolsanello:

> O Ambiente familiar de carinho e apoio à criança é favorável não só ao desenvolvimento das aptidões, como ao equilíbrio psíquico. O adulto deve procurar se adaptar as tendências da criança e não forçá-la a fazer aquilo que ele acha certo. São comuns os casos de pais que criam uma barreira entre eles e os filhos por uma atitude autoritária nesse terreno. (p. 46)

Os pais devem orientar o comportamento dos filhos, ensinar-lhes a conduzir-se diante dos objetivos e mostrar-lhes a melhor maneira de resolver problemas e conflitos. As atitudes devem ser corrigidas no momento do ato da criança. Para Lapierre e Lapierre (2010, p. 45), "a falta de uma intervenção precoce vai estruturar a personalidade e fixar os comportamentos relacionais nas defesas neuróticas." Não se pode separar os papéis de limite e de afeto. Utilizando-se o autoritarismo criam-se barreiras no relacionamento, desenvolvem-se crianças inseguras, subjugadas sem autonomia ou por outro lado, agressivas. (BOLSANELLO E BOLSANELLO, p. 255) E a restrição ou supressão da palavra "não" na educação desenvolve crianças mimadas, sem limites e que não sabem lidar com frustração, tornando-as adultos que não respeitam seus semelhantes e com sérios problemas de relacionamento.

Segundo BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, (2008, p. 169)

> O importante é compreender que a vida afetiva – emoções e sentimento – compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. [...] Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Enfim, são elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções.

Devido à complexidade de cada papel, se faz necessário à complementaridade entre limite e afeto para uma boa educação das crianças. Para Piaget, (Apud Lapierre, 2010, p. 30): "A afetividade é o motor, ou o freio da inteligência". Lapierre (2010): completa: "Ignorar as interferências entre o vivido racional e um vivido emocional mais ou menos fantasiado é, mais uma vez, perder de vista a globalidade da criança". (p. 30)

Afeto

"O esquema afetivo é, portanto, um modo de sentir adquirido paralelamente às ações que o sujeito exerce sobre objetos ou pessoas." (FARIA, 2001, p. 09) A criança já nasce com seu lado emocional, sentimental e afetivo, no seu desenvolvimento ela reage ao tipo de afeto que recebe.Para Piaget (1975, p. 265 in Faria 2001, p. 08), "afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das

estruturas inteligentes." Faria completa: "enquanto os esquemas afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência.".Ainda para Faria (2001):

> A vida afetiva e a vida social, como formas de adaptação, apóiam-se numa assimilação contínua e situações presentes a situações anteriores. Essa assimilação é responsável pela existência de esquemas afetivos, isto é, de maneiras relativamente estáveis de sentir e reagir em relações aos outros. (p. 8)

Agressividade

Agressividade é a afirmação do desejo de existir, é a pulsão de vida. A liberação dessa agressividade e a percepção da aceitação dessa agressividade pelo outro, mostra a aceitação do limite do outro e do seu próprio limite. "A agressividade é o resultado de um conflito entre o desejo de afirmação pela ação e os obstáculos e interditos encontrados por essa afirmação." (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2012, p.103).Lapierre e Lapierre, (2010) dizem:

> Consideramos (a agressividade) como uma pulsão de vida. Luta e competição fazem parte da vida, individual e social. Não deve, pois ser culpabilizada e reprimida no inconsciente, mas assumida e dominada pelo eu consciente, para ser orientada em investidas positivas e construtivas, ao invés da destruição e da violência. (p. 57)

Então em um jogo simbólico com aceitação e afetividade vai se resolver as tensões agressivas da criança, criar uma independência sem a submissão e sem a oposição. Cria-se uma relação de respeito onde entram em harmonia os seus desejos e os desejos do outro.

Para Lapierre e Aucouturier (2012): "a agressão pode ser interpretada como demanda de relação. É uma forma da "dar" e "receber" (p.104), "por meio desse domínio da agressividade tem início a adaptação ao outro. É "fazer de conta", é "não fazer mal", é encontrar os limites da tolerância do outro... e também fazê-lo conhecer os próprios limites." (p. 105)

Limite

O limite a ser respeitado tem origem externa ao indivíduo e deve ser construído pela autoridade do adulto sem se fazer uso do autoritarismo e opressão. Deve ser trabalhado desde o nascimento da criança fazendo nascer o espírito de disciplina que desencadearão o surgimento do sentimento do respeito moral e valores humanos.

Conforme Piaget, a personalidade começa a se formar no final da infância, entre oito e doze anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008, p. 106).

Sem o limite, que é parte integrante da estruturação da personalidade, tornam-se adultos que agem como se a sua vontade fosse a única existente e a que deve prevalecer, não respeitando assim os desejos e sentimentos do outro. Deve-se separar o limite da criança e o limite do adulto. "Nada

perdemos de nossa autoridade; ao contrário. Esta não é imposta à criança, porém reconhecida e aceita por ela numa relação de confiança." (LAPIERRE e LAPIERRE, 2010, p. 32).

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 109) dizem que o limite também é criado por interações, a criança passa a perceber que adultos também respeitam limites, então aos poucos vão integrando-os a partir das relações sociais.

Psicomotricidade Relacional

Diante da complexidade apresentada das relações familiares e a necessidade de afeto e de limites para o desenvolvimento saudável de seus membros, a Psicomotricidade Relacional constitui-se em uma importante ferramenta no enfrentamento desta dinâmica.

Foi discutida por André Lapierre – na década de 70, na França – é uma prática que permite a liberação e legitimação dos desejos e dos sentimentos, na qual o indivíduo pode mostrar seus medos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio. Esta prática potencializa: o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, o que facilita as relações sócio-afetivas, do prazer de ser, de comunicar-se e de estar vivo. Buscando induzir situações nas quais sejam expressos atos desencadeados por sentimentos e as emoções que as originaram mais tarde passarão ao consciente. (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005, p. 39 e 40).

Vieira; Batista e Lapierre, (2005, p. 26), definiram a Psicomotricidade Relacional como uma motricidade da relação. A Psicomotricidade Relacional visa privilegiar a qualidade da relação afetiva, a vivência afetiva é o componente fundamental da personalidade. "Nós queremos trabalhar com aquilo que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer." (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2012, p. 21), transpondo assim as dificuldades do indivíduo.Segundo Lapierre e Aucouturier, (2012, p. 21)

> Há na criança, seja ela quem for, múltiplas potencialidades positivas que podem ser descobertas e desenvolvidas com a condição de não estarmos ofuscando com "o que ela não sabe fazer". Centralizar a atenção em um sintoma é fixá-lo, estruturá-lo; esquecê-lo talvez seja uma forma de apagá-lo, pois ele não desperta mais interesse...

METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico dos conceitos e princípios da Psicomotricidade Relacional como ferramenta promotora do afeto na integração do

limite, bem como o estudo de caso realizado nas sessões dessa prática. Foram realizadas doze sessões de Psicomotricidade Relacional com uma turma de Segundo Ano do Ensino Fundamental I de uma Escola da rede pública Municipal de Pinhais - PR, que contava com quatorze alunos. As sessões foram registradas em filmes e fotos, avaliando um estudo de uma criança, denominada neste trabalho por J.J. Estas sessões foram realizadas no período de agosto a novembro de 2013, com crianças de 8 e 9 anos, em sessões semanais de uma hora de duração. Para cada sessão, foram utilizados os materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional, tais como bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, caixas, jornais.

"O levantamento bibliográfico, que consiste em pesquisa em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." (GIL, 2002, p. 44),

O estudo de caso, por sua vez, "Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento." (GIL, 2002, p. 54). "Os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados". (GIL, 2002, p. 55)

A abordagem qualitativa da pesquisa não quantifica o problema, esse tipo de pesquisa mescla procedimentos racionais e intuitivos capazes de contribuir para o entendimento do problema, a pesquisa desenvolve-se numa situação natural e os dados são descritivos.

Ludke e André, (1986) definem que para Pesquisa Qualitativa

> São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa...: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (p. 11 a 13)

Desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo, com o envolvimento ativo do pesquisador, com auxilio de filmagens e fotos, os dados foram recolhidos através de vivências e percebidos pelo pesquisador estudado e descrito pelo ocorrido e os dados interpretados e correlacionados com base em uma fundamentação teórica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resgistros das sessões de Psicomotricidade Relacional já citadas na metodologia avaliamos um estudo de uma criança, denominada neste trabalho por J.J., com

dificuldades de estabelecer relações sem agressividade e tônus alto. Essa criança, ao final desta pesquisa, mostrou uma mudança significativa de comportamento, ajustando sua agressividade, oportunizando o diálogo com a professora, despertando o interesse ao apredizado e respeitando regras e limites colocados por sua mãe. Após o observado houve uma conversa com a professora sobre os alunos, comportamento, dificuldades, relação entre eles e observado as diferenças de comportamento.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância dessa ferramenta para a mudança de comportamento da criança, proporcionando-lhe mais qualidade nas suas relações interpessoais; favorecendo um ajuste positivo da agressividade; estimulando a criatividade e suprindo, ao menos parcialmente, sua falta afetiva. Mostrando que o afeto e aceitação da criança proporcionam a minimização de suas defesas e possibilitam a integração dos limites.

Percebemos que, quando as crianças entram em um estado de agressividade voltada para a violência, altera-se seu nível de percepção e não conseguem enxergar nem aceitar o adulto para uma relação simbólica. No caso do menino J.J. foi necessário segurá-lo com o mesmo tônus, limitando sua mobilidade para que aos poucos conseguisse baixar seu tônus. Com isso foi dado um limite (corporal), transmitindo segurança, confiança e aceitação.

Segundo Lapierre citado por Vieira, Batista e Lapierre, (2005):

> Não basta imobilizar a musculatura voluntária para executar um ato reflexivo, o que coloca em jogo somente o sistema cortical, mas deve ser mobilizado também, e principalmente, o sistema hipotalâmico de modulação do tônus emocional. Isto só pode ser feito por meio de uma vivência cuja dimensão afetiva real, profunda e espontânea não seja excluída. (p. 57)

Na medida em que o tônus de J.J. começava baixar a psicomotricista relacional baixava seu tônus também, conseguindo aos poucos trazê-lo para o afetivo (falta). Percebemos que com seu tônus baixo J.J. conseguiu aceitar ser contido modificando sua postura para uma relação de entrega ao continente afetivo. Segundo Lapierre e Lapierre, (2010):

> Recolocados nesse quadro de referência, todos os detalhes da vida da criança no grupo assumem uma significação, inserindo-se em seus processos de evolução. Em contrapartida, mais bem compreendida e recebendo as respostas necessárias aos seus desejos inconscientes, a criança fica mais calma, mais confiante, menos ansiosa, menos agitada e também mais disponível. (p. 36)

Após algumas intervenções como aceitação, limite e afeto J.J. apresentou uma mudança significativa no comportamento em sala de aula. Relatos da professora dizem que era difícil diálogo com ele; que desde o início do ano não conseguia chegar até ele e estabelecer uma conversa, nem tão pouco conseguia explicar-lhe a matéria. Não havia comprometimento com o aprendizado nem compromisso com as tarefas. Havia relaxo com o material, arrancava as páginas do caderno e

jogava-os atrás do armário; já no primeiro bimestre a professora necessitou dar-lhe outro caderno para as aulas; sua letra era ilegível. Após as sessões de Psicomotricidade Relacional J.J. abriu-se para o diálogo, conseguiu ir até a professora para sanar suas dúvidas, começou a cuidar de seu material; mostrava com orgulho as tarefas realizadas, passou a ser um dos primeiros a terminar a tarefa e sair para o recreio. Frase da professora: "Se você queria atingir alguém, você conseguiu." Esta frase marcou-me, pois foi uma percepção nítida da mudança do comportamento de J.J. Este caso chegou a ser levado para reunião de professores, dizendo que se essa mudança tivesse sido no começo do ano, talvez ele não tivesse se prejudicado tanto, mas que iria começar o outro ano com um novo olhar.

Houve a percepção da mudança de comportamento também em seu meio familiar, evidenciando a quebra de barreiras entre ele e sua mãe, mostrando a aceitação de regras e limites, sem a necessidade de uma reunião com a mãe para exposição do trabalho.

Segundo Lapierre apud Vieira, Batista e Lapierre, (2005, p. 144)

> Quando a criança conserva ou reencontra seu equilíbrio psicoafetivo, sua alegria de viver, seu dinamismo, seu desejo de afirmação, de expressão e de comunicação, sua criatividade, sua curiosidade, a aprendizagem escolar acontece com mais tranquilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei nesse trabalho que a Psicomotricidade Relacional é um método muito importante para a qualidade das relações auxiliando a formação e estruturação da personalidade do indivíduo. A prática da Psicomotricidade Relacional na escola é de caráter preventivo, porém,através das atividades sensório-motoras damos oportunidade à criança de descarregar suas tensões, sua agressividade e sua ansiedade. Verifiquei através do estudo de diversas fontes (citadas nas Referências) e comprovei de forma prática – conforme relato do estudo de caso envolvendo o menino J.J. – que a Psicomotricidade Relacional é uma metodologia de trabalho que evidencia o afeto e aceitação da criança e com isso proporciona a minimização de suas defesas e possibilita a integração dos limites; também que favorece um ajuste positivo da agressividade; estimula a criatividade, estimula o aprendizado; facilita as relações interpessoais. Priorizando formar indivíduos capazes de integrar-se à sociedade de forma saudável, respeitando e sendo respeitado, utilizando a agressividade construtiva para uma autonomia e assumindo responsabilidades pelos atos.

Por meio da pesquisa realizada e observação dos resultados obtidos após o estudo de caso concluiu-se que a Psicomotricidade Relacional é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo

e estruturação da personalidade. Demonstrando o prazer das relações nos jogos, brincar com a agressividade sem violência e prazer da relação afetiva (de ser contido). Percebi que a inclusão do afeto para construção dos limites facilita sua aceitação e integração.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo, SP: Ed. Saraiva, 2008.

BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. **Conselhos: Análise do Comportamento Humano em Psicologia**. Curitiba, PR: Ed. Educacional Brasileira S.A, sem data.

FARIA, Anália Rodrigues. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, SP: Ed. Atlas, 2002.

LAPIERRE, Andre. **Da Psicomotricidade relacional à analise corporal da relação.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. Fortaleza, Ceará: Ed. RDS, 2012.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

RAMOS, P.. **Os caminhos metodológicos da pesquisa:** da educação básica ao doutorado.2ª edição. Blumenau, SC: Editora Odorizzi, 2006.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia; **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**, Vol. 1. São Paulo, SP: Ed. Pedagógica e universitária Ltda., 1981.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2007.

VIEIRA, J. Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: A Teoria de uma Prática**. Curitiba, PR: Ed. Filosofart, 2005.

WADSWORTH, Barry J.; **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5ª Edição, São Paulo, SP: Ed. Pioneira, 1997.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem Trauma:** Construindo Cidadãos. 40ª Ed., Ed. Record; Rio de Janeiro, 2002.

ROGE, Jan-UWE. **Crianças Precisam de Limites:** e ela esperam isso de você, 3ª Ed., Ed. Gente, São Paulo, 2006

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DE NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO DE DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Dayane Evellin de Sousa Costa[180]

INTRODUÇÃO

Parece ser um entendimento comum a ideia de que a escola deve ser um espaço aberto ao exercício das diversas identidades, um espaço plural. No entanto, ao analisar mais de perto, e, embora a própria legislação brasileira garanta a universalização do ensino, na realidade são muitas histórias de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Os pensamentos que geram exclusão podem ser encontrados em discursos nas mais variadas categorias entre os membros da comunidade escolar, embora, seja comum encontrar em livros, materiais didáticos, filmes, programas e políticas voltadas para o debate de gênero e diversidade na escola, esses discursos ganham força mesmo entre nós professores, seja por reprodução ou mesmo por omissão.

Muito embora exista um volume cada vez maior desses materiais didáticos, criando uma ideia de que esse debate na escola se esgotou em possibilidades, por estar sempre presente, é necessário entender que muitas vezes casos de machismo, racismo ou preconceitos direcionados ao público LGBT ainda passam silenciosamente por nossas salas de aulas e conselhos escolares, como algo naturalizado.

Seja por estar presa a uma concepção conservadora, ou mesmo por não ultrapassar a questão pedagógica tradicional que impede perceber uma educação para além das paredes da sala de aula ou de forma que realmente promova uma educação interdisciplinar, entendendo a realidade ao seu redor e contrariando o processo alienador de apreensão do conhecimento, o fato é que a escola, precisa estar atenta às situações cotidianas que aprisionam, oprimem e desestimulam sujeitos que não se enquadram na lógica patriarcal ou heteronormativa. Comumente, são apresentados casos "problemáticos" relacionados à alunas e alunos homossexuais bem como casos de "exagero" em relação a alguma denúncia de machismo dentro da escola .

Quando inviáveis de omissão, constroem-se debates muitas vezes realizados em conversas informais, reforçados de moralismos, posições religiosas, feitos em tons pejorativos que ao não

[180] Professora de Filosofia rede estadual de ensino básico do Estado do Ceará , Graduada em Filosofia pela UECE e Especialista em Mídias na Educação pela UFAL. E-mail: dayaneevellin11@gmail.com

enfrentar a reflexão e necessidade de conhecimento sobre a temática acabam por referendar a discriminação e a exclusão de inúmeros estudantes do espaço escolar. Exclusão que por ser invisível demonstra também que é socialmente aceita e só ganha visibilidade quando os sujeitos conscientes de seus direitos clamam por eles. Guacira Louro discutindo a construção escolar das diferenças reflete que:

> Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos- ela [a escola] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" – e também "produzir"– as diferenças entre os sujeitos.(LOURO, 1997, p.57)

É fato observado que na escola se aprende a diferença, e que historicamente a escola trata de colocar para fora sujeitos que resistem a normatização de suas identidades sexuais e de gênero a partir de padrões hegemônicos, assim como também exclui quando tratam de identidades raciais ou de classes desvalorizadas socialmente. O pensamento de Foucault já nos alerta quando trata a escola como uma instituição disciplinadora dos corpos, tanto para ensinar aqueles que resistem, o preço da não normatização, tanto para ensinar aqueles que não fazem parte da resistência o que deve ser normalmente aceito, reforçando um entendimento que o diferente deve ser encarado como errado e o que foi institucionalizado deve ser encarado sem questionamentos.

O que não podemos esquecer é que, por outro lado, na contramão da naturalização de comportamentos socialmente construídos a partir de uma perspectiva excludente e da omissão que alguns sujeitos e instituições insistem em permanecer diante do debate, temos o crescimento do protagonismo da juventude em relação a afirmação de suas identidades. Da mesma forma, existem profissionais dispostos a realizar discussões críticas e fundamentadas em torno do tema e legislações que amparam a inserção do debate de gênero e diversidade sexual dentro do contexto educacional, tanto no currículo de disciplinas relacionadas, bem como tema interdisciplinar que envolva um maior número de pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

LEGISLAÇÕES LIGADAS AO TEMA

É importante dizer que nas últimas décadas e, principalmente com a aprovação da lei Maira da Penha, que os direitos das mulheres apresentam um maior grau de consolidação, amparados em instrumentos internacionais de direitos humanos e em legislação ordinária brasileira, iniciada a partir da Constituição de 1988. No entanto, o mesmo não se pode dizer sobre os direitos de gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e bissexuais. A presença do fundamentalismo religioso,

principalmente no meio político com suas bancadas, e o repúdio à homossexualidade por parte de várias religiões, assim como a pressão exercida por grupos religiosos junto a governos e organismos internacionais têm sido as principais barreiras para a regulação internacional dos direitos de mulheres e LGBT.

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei n° 10.172), muito embora tenha sido elaborado em um contexto de mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual. Apesar ser produzido em uma conjuntura onde o debate sobre as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam espaços importantes na sociedade brasileira, o tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos. Um exemplo disso está no ponto onze que trata sobre a escolha do livro didático ou em possibilidade de formação continuada dos docentes

> 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.*
> 12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (Plano Nacional de Educação. 2001).

O próprio *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* publicado pelo Ministério da Educação em 2007 reconhece que ao mesmo tempo, o PNE manteve silêncio em torno da sexualidade e da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, passando longe das reflexões acerca das necessidades e dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros a uma educação inclusiva e de qualidade.

Voltando os olhos para a legislação estadual, no Ceará, avançamos em leis como por exemplo a de número 16.044 de 28 de Junho de 2016 que institui nas escolas da rede estadual a semana Maria da Penha onde encontramos incisos específicos sobre a importância da reflexão e do combate à violência contra a mulher , como podemos perceber

> II – estimular reflexões sobre estratégias de prevenção e combate ao machismo e sobre os tipos de violência contra a mulher, como a moral, psicológica, física, sexual e patrimonial;
> III – conscientizar a comunidade escolar acerca da importância e do respeito aos direitos humanos e sobre os direitos das mulheres;
> IV – orientar sobre os procedimentos para o registro nos órgãos competentes das denúncias de violência contra a mulher e para a obtenção de medidas protetivas; (Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, 30 de Junho de 2016)

No entanto, o Plano Estadual de Educação também foi aprovado no ano passado (2016), sob protestos de uma galeria repleta de integrantes de movimentos sociais, professores e estudantes, por

uma assembleia legislativa majoritariamente conservadora, ignorou os apelos populares e retirou de praticamente todo o texto do PEE a simples menção da palavra "gênero", a mesma só aparece em um único momento quando no artigo terceiro que trata sobre as diretrizes do plano , no inciso XV observamos o seguinte texto " impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual" .

O termo "ideologia de gênero" vem sendo alvo de intensos debates nos meios conservadores, segundo a psicóloga Eliane Maio, da Universidade Estadual de Maringá, o conceito de gênero para os estudiosos não é sinônimo de sexo, e sim uma construção social. Mas rejeita o termo "ideologia" e diz que a resistência a usar gênero em políticas educacionais deve-se ao receio equivocado de alguns de que as crianças seriam estimuladas à homossexualidade.

Ou seja, mais uma vez voltamos ao ponto em que a legislação brasileira em relação ao debate de gênero e diversidade na escola avança pouco em relação às causas das mulheres e deixa quase que completamente de lado, as demandas da população LGBT. O Plano Estadual de Ensino do Estado de Ceará reflete uma tendência nacional, onde se percebe uma conjuntura fundamentalista e de perseguição a abertura de espaços voltados para a reflexão sobre essas questões. Disputamos consciências em um cenário onde legislações são aprovadas com base em discriminação de sujeitos, contrariando princípios constitucionais que garantem a liberdade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escola onde foi realizada esta experiência, chama-se Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt e já conta com quase oitenta anos de existência, no entanto ela só ganha esse acréscimo de "Educação Profissional'' ao seu nome em 2009 quando é escolhida para fazer parte da então nova política de educação do estado do Ceará. Para o professor é regime de dedicação exclusiva, portanto, nos encontramos todos os dias na escola. Nossa escola está situada no munícipio de Fortaleza, na Avenida Bezerra de Menezes, número 435, no Bairro Farias Brito. Contamos com três cursos técnicos, são eles: Técnico em Edificações, Técnico em Estética e Técnico em Redes de Computadores.

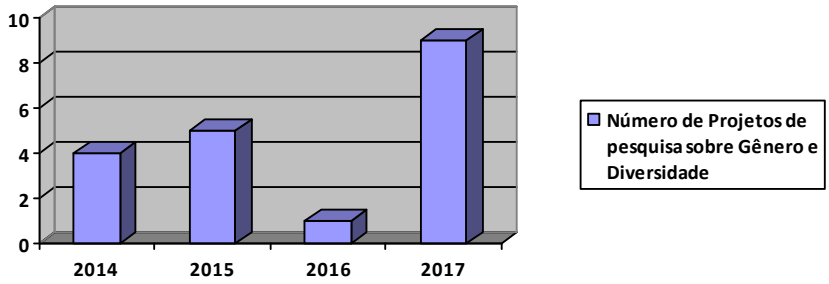
Sendo uma estrutura pequena, para abrigar as salas de laboratórios de ciências, matemática, informática e um laboratório referente a cada curso, temos apenas nove salas disponíveis para aula, e, portanto, nove turmas, somando ao todo, atualmente em Agosto de 2017, trezentos e sessenta e dois alunos. Nossos alunos são em média 20% advindos das escolas particulares de ensino

fundamental e 80% das escolas públicas. A escola funciona em tempo integral onde o aluno tem o ensino médio e técnico integrado de forma concomitante, são nove aulas por dia, cada uma de cinquenta minutos contando com três intervalos: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Ao observar a conjuntura dos cursos profissionais disponíveis na instituição, percebemos logo de início algumas características atribuídas a uma concepção construída de gênero, onde o curso de Estética por se tratar de uma área de estudo voltada para os conhecimentos sobre o corpo é muitas vezes encorajado a ser cursado por meninas logo no ato de inscrição. A partir dessa conjuntura, vários processos ideológicos amparados no senso comum entram em cena, as turmas de estética já são vistas desde o início com desconfiança por uma parte do corpo docente que de imediato já se estigmatiza seu rendimento. O curso de Edificações segue sendo um curso mais equilibrado e o de Redes de Computadores segue majoritariamente masculino.

No ano de 2014 começa a surgir o debate de gênero em nossa escola quando um grupo de alunos entra em contato com a obra *O Segundo Sexo* da filósofa francesa Simone de Beauvoir e começam a questionar acerca dos modelos sociais que são reproduzidos dentro da escola em relação ao gênero e sexualidade. Um grupo de pesquisa foi formado com seis integrantes, visando a leitura do material e a realização de uma pesquisa de iniciação científica a respeito do tema. Os primeiros espaços de conversas são abertos na escola de uma forma muito tímida, possibilitando que outros grupos de pesquisa também surgissem e sendo estendido a pequenos grupos também em outras escolas da região como foi o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joaquim Alves, onde os estudantes pesquisadores puderam ir até lá e conversar com uma turma de segunda série do ensino médio.

Nesse mesmo ano, o citado grupo de pesquisa participou de uma mostra científica nacional promovida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte onde foi possível compartilhar a experiencia do trabalho em nossa escola seus resultados. A partir dessa experiência, o debate de gênero e diversidade foi se estruturando em nossa escola. Nos anos que se seguiram o número de grupos de pesquisa sobre diversos temas ligados a temática foram aparecendo e à medida que o debate foi sendo estabelecido mais alunas e alunos foram percebendo as práticas naturalizadas e a discriminação, ao mesmo tempo em que se encontravam e se fortaleciam nesses espaços como nos mostra o gráfico abaixo.



O gráfico aponta um crescente nos últimos anos, onde em 2014 chegando ao fim do ano haviam quatro trabalhos sobre a temática na escola, em 2015 haviam cinco, já em 2016 por conta da conjuntura social que enfrentamos naquele ano onde os professores da rede estadual permaneceram cento e sete dias em greve por melhorias de condições de trabalho e da educação pública. Ainda sim a pesquisa não parou tivemos um grupo que continuou promovendo ações. Chegado o ano de 2017, após verificar os resultados da submissão de trabalhos para a Semana de Ciência Cultura e Tecnologia da EEEP Presidente Roosevelt – SEMCITEC-PR, percebemos que de vinte e nove pesquisas inscritas na área de ciências humanas, nove eram sobre gênero e diversidade , fazendo assim com que 31% dos trabalhos na área e 17% no total de trabalhos inscritos para a semana apontassem uma preocupação dos estudantes com o tema.

Quando tratamos de iniciação científica, que no caso dessa experiência trata-se da via por onde esse espaço de debate na escola começa a ser trilhado, falamos sobre entender o que se esconde por trás da percepção sensível, da aparência dos objetos, ultrapassar a mera superficialidade, tem sido uma busca constante em todos os níveis científicos. O conhecimento científico é um resultado direto da investigação científica, e tem como objetivo a superação não apenas de problemas práticos que surgem, bem como a exposição de hipóteses que podem ser testadas, criticadas através de provas empíricas e discussões que superem o subjetivo. É a procura de um conhecimento que seja "seguro", Koche alerta que:

> A investigação científica se inicia quando se descobre que os conhecimentos, originários que das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e impotentes para aplicar os problemas e as dúvidas que surgem. A investigação científica é a construção e a busca de um saber que acontece no momento em que se reconhece a ineficácia dos conhecimentos existentes, incapazes de responder de forma consistente e justificáveis as perguntas e dúvidas levantadas. (2005, p.30)

É sob essa perspectiva que o núcleo de gênero e diversidade na EEEP Presidente Roosevelt surge, em meio a um momento que a partir de um pensamento que vem sendo trabalhado na escola,

por meio de aulas que abordam o tema, mas principalmente amparado nas pesquisas realizadas pelos próprios alunos, salientando uma característica notória de protagonismo juvenil. Portanto, se havia um número significativo de pesquisadores em nossa escola que identificavam o problema de discriminação de gênero e orientação sexual em nossa escola, era hora de unir forças, agregar os conhecimentos que cada equipe havia elaborado e realizar ações que envolvessem a comunidade escolar como um todo.

Em maio de 2017 o coletivo Luta e Mulheres na Educação – LUME, realizou no auditório do Campus de Humanidades da UFC uma palestra sobre assédio sexual na escola, os grupos de iniciação científica da escola estiveram presentes fazendo assim parte de sua formação, posteriormente, como nossa primeira ação, realizamos na escola uma arrecadação de roupas e produtos de higiene a serem doados ao Lar Santa Mônica que abriga meninas vítimas de violência sexual. Outra ação realizada na escola foi uma exposição de cartazes com frases e estatísticas sobre a violência contra a mulher e visando conscientização de alunos e professores.

Entendendo que para além do machismo o racismo também é presente em nosso meio social, um grupo de pesquisadoras que também integram o núcleo de gênero, pesquisa a condição da mulher negra dentro da luta feminista, esse grupo, depois da leitura de materiais, participação em palestras, seminários, e a partir de uma pesquisa que identificou machismo e racismo na escola, desenvolveu, um Curta com depoimentos de alunas e mães de alunas negras da escola em relação à situações cotidianas de racismo e machismos que sofreram e sofrem . Esse Curta foi exibido para os alunos em parceria com os Diretores de turma[181] nas aulas de cidadania e uma sessão especial aconteceu na Semana De Consciência Negra do IFPB – Campus Catolé do Rocha. Uma pesquisa foi realizada antes da exibição do curta e outra após, diagnosticando uma mudança de pensamento nos alunos que tiveram contato com o material tanto em ralação a autopercepção de cor, como em relação aos estereótipos de gênero e cor construídos socialmente.

[181] O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas. Em 2008, o Projeto é implantado nas 25 Escolas de Educação Profissional. Teve sua expansão, em 2009, para mais 26 Escolas de Educação Profissional, totalizando 51 unidades com o Projeto. Considerando os efeitos positivos da implantação do Projeto, em 2010, a SEDUC promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede pública estadual. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/certificados-2/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma . Acesso em 25/08/2017 às 18:25:04 .

Com várias ações acontecendo chegava a hora de culminar com a nossa primeira roda de conversa, foi pensado um evento maior como uma forma de inauguração desse espaço de debate na escola. A proposta era fazer algo que envolvesse toda a comunidade escolar, para tanto conseguimos junto à gestão um horário em que pudéssemos reunir todos na quadra da escola, em questão de logística era preciso um equipamento de som que pudesse garantir que as falas chegassem a todos, o equipamento foi cedido por um pai de aluna que trabalha no segmento, foram convidados mulheres e homens trans, alunos egressos militantes da causa, ativista do movimento de mulheres negras, assistentes sociais, psicólogas, advogadas e um representante da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA da Secretária de Educação do Estado do Ceará.

Após a experiencia da roda de conversa, havia um desafio de como em uma escola de tempo integral, onde os alunos têm aula durante todo o dia, encontrar um espaço para estabelecer uma constância dos encontros das rodas de conversas posteriores. Sabíamos de experiências de outras escolas de tempo regular que conseguiam realizar suas ações no contraturno, porém para nós não seria possível. Uma das saídas pensadas foi explorar o calendário escolar conjugando com o calendário de direitos humanos, realizar ações em todos os momentos de abertura. Outra saída encontrada foi utilizar a hora do almoço para pequenas ações. Nessa perspectiva, realizamos nossa segunda roda de conversa no dia do estudante, com o tema "Não é não: uma conversa sobre assédio". Após o momento de conversa foram realizadas duas oficinas, uma de Turbantes e a outra de Estêncil customizando camisetas com mensagens de respeito e empoderamento.

Apesar de muitas ações, é importante observar que o núcleo em formação tem sua origem na iniciação científica, portanto é essencial para seus integrantes buscar o aprofundamento teórico. Dessa forma, participamos do seminário promovido pela Secretaria de Educação com o tema *Lei Maria da Penha nas Escolas: combatendo a violência contra a mulher*, onde foram retratadas várias experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas sobre a temática não somente de gênero, mas também sobre diversidade. Durante o seminário foi possível problematizar, refletir sobre outras práticas apresentadas e as integrantes do núcleo puderam conversar com estudantes de outras escolas que também promovem iniciativas na temática.

Outro ponto importante da construção desse núcleo que está em formação é o conhecimento de que cada vez mais os estudantes estão conectados às redes sociais. Vários grupos de iniciação científica que o integram tem sua página nas redes sociais. O que estamos desenvolvendo no

momento é uma página unificada que possa ser seguida pelos membros da nossa comunidade escolar e compartilhada com o público em geral. A ideia é dialogar com o que a tecnologia pode oferecer para a disputa de consciências a favor da igualdade de direitos e o respeito a todos .

Porém, ao considerarmos o uso das redes sociais enquanto uma ferramenta que possibilita a ação pedagógica precisamos formular algumas questões a serem refletidas como por exemplo, quais ferramentas e como estão sendo utilizadas? quais interações tão sendo desenvolvidas e como estão sendo estimuladas, bem como, quais matérias estão sendo disponibilizados por alunos e professores? (BRESCIA; COSTA, 2012). A partir daí é possível pensar um plano pedagógico para o uso adequado e consciente da ferramenta, uma vez que essas reflexões levam a problematização de qual seria o melhor caminho a ser seguido no intuito de fazer algo que se torne mais próximo dos interesses dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar os processos que até agora constituíram a formação desse núcleo, algo que chama atenção é o fato dessa iniciativa ainda não ser uma política institucional, lembrando da fala de uma estudante durante o seminário promovido pela SEDUC – CE *Lei Maria da Penha nas Escolas: combatendo a violência contra a mulher,* onde a mesma questionava o motivo de os próprios estudantes estarem promovendo várias ações em suas escolas e, no entanto, a maioria dos professores não se engajarem em iniciativas como essa, uma vez que os temas constam em diversos textos que norteiam a educação brasileira. Se formos pensar do ponto de vista da estudante que questiona, poderemos traçar um paralelo com a questão da interdisciplinaridade, um debate que vem sendo também amplamente discutido.

A formação de professores muitas vezes não promove um pensamento que constrói uma visão ampla e unificada sobre o processo educativo, somos formados para lecionar nossas disciplinas baseados em um modelo onde não podemos pensar para além da visão conteudista, pois a própria Universidade reproduz esse tipo de pensamento, juntando isso à questão da crescente compartimentação dos saberes que nos torna cada vez mais alheios à realidade de nossos alunos que fujam do mero resultado numérico das avaliações formais , como nos alerta Gusdorf (1976. p.15):

> A dissociação sempre crescente das disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui a expressão de um desmembramento da realidade humana. A “ túnica inconsútil” da unidade do saber dissociou-se em parcelas cada vez mais diminutas. A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. Donde o desequilíbrio ontológico de que padece nossa civilização.

A escola precisa ser um espaço amplo de debate sobre as questões de gênero e diversidade sexual, para tanto, os profissionais que atuam nela devem ter clareza de uma dimensão mais humana que resguarde as liberdades de identidade e que possam ter o entendimento de que, qualquer que seja a disciplina formal que ensinam, devem estar atentos às situações vulneráveis que esses sujeitos enfrentam. Essa conscientização passa pela escolha dos livros, passa pela relação em sala de aula, por sair de uma posição de omissão em relação a discursos opressores e discriminatórios, pela erradicação do assédio em relação às alunas e alunos, pelo envolvimento em atividades escolares que reforcem o respeito e igualdade de direitos, dentre tantas outras questões pedagógicas.

Vivemos em um país onde os índices de violência relacionados a mulheres e a população LGBT são alarmantes. Segundo o *Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil* 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, o Brasil, num grupo de 83 países com dados homogêneos, fornecidos pela Organização Mundial da Saúde, ocupa uma pouco recomendável 5ª posição, evidenciando que os índices locais excedem, em muito, os encontrados na maior parte dos países do mundo.

Já em relação à população LGBT os dados também chocam, através de um levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia, 347 LGBT's foram mortos por causas violentas no Brasil em 2016. A pesquisa foi feita de forma hemerográfica, ou seja, com base em notícias publicadas em veículos de imprensa. Os dados da entidade já foram usados como referência para elaboração do Relatório de Violência Homofóbica no Brasil, da Secretaria de Direitos Humanos, em 2013 e trazem informações como a idade das vítimas. A partir dos resultados é possível observar que o maior número de mortes ocorre na faixa dos 21 a 30 anos sendo de noventa e duas mortes, o segundo grupo mais afetado é o de 16 a 20 anos, identificando trinta e oito mortes.

Diante dessa realidade a escola não pode se manter omissa e fragmentada com seus olhos voltados apenas para seus resultados formais, é preciso construir um olhar verdadeiramente interessado e sensível a essa realidade violenta. É na escola que muitos desses sujeitos em situação vulnerável se encontram e também passam pela escola agressores em potencial. A partir do entendimento de professores sobre a questão, institucionalização de espaços de debates e amparados por um protagonismo de nossa juventude, precisamos desconstruir o pensamento discriminador que agride, viola e mata.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Grupo Gay da. **Relatório 2016: Assassinatos de LGBT no Brasil**. Bahia,2016.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

BRESCIA, A.T, COSTA, J.W. **As possibilidades Pedagógicas do Facebook**. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. Anais Eletrônicos

CEARÁ, Governo do Estado, **Lei Nº16.044, 28 de Junho de 2016**. Publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará. Série 3, Ano VIII Nº122.

GUSDORF, Georges. *Prefácio*. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 7-27.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós - estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília- DF. 2015

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO SOBRE A SEXUALIDADE NAS FAMÍLIAS

Maria Helena Rodrigues Campelo[182]

Gisafran Nazareno Jucá [183]

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui parte inicial de pesquisa na linha História e Educação Comparada, do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, no eixo temático sobre Família, Sexualidade e Educação. A perspectiva de estudo na área relacionada à Gênero, Família e Sexualidade surgiu do interesse em observar as expressões das desigualdades vivenciadas pelas mulheres na sociedade, em especial no âmbito das interaçõesfamiliares. Nesse contexto, o tema deste estudo sobre "Os impactos da desigualdade de gênero sobre a sexualidade nas famílias", emergiu como possibilidade para compreender as implicações da cultura patriarcal e da educação sexista sobre as dinâmicas familiares.O ponto de partida consistiu na reflexão sobre: Quais as implicações da desigualdade de gênero sobre a sexualidade nas famílias em relação à vida das mulheres?

Identifica-se a partir de apontamentos iniciais que existem mudanças sobre as configurações familiares, decorrentes de transformações demográficas, sociais, culturais, econômicas e políticas, no contexto de uma sociedade capitalista e de uma cultura patriarcal. Nesse sentido, como hipótese do presente trabalho, compreende-se que nas relações familiares, as mulheres sofrem impactos em decorrência da desigualdade de gênero e da educação sexista, pois assumem papeis e representações sociais âmbito doméstico e no mundo do trabalho, que podem interferir na expressão da sua sexualidade. Considerando o parâmetro da realidade brasileira na contemporaneidade, compreende-se a temática a partir da articulação com outras questões, tais como: geração, classe, raça e etnia, casamento, maternidade, taxa de fecundidade, escolaridade, carreira profissional, divisão sexual do trabalho, renda e ocupação, dentre outros.

Nessa perspectiva, o objetivo do estudo compreende: Identificar os impactos da desigualdade de gênero sobre a sexualidade nas famílias. Procura-se, assim: compreender as expressões da desigualdade de gênero sobre as interações familiares; observar as implicações da

[182]Mestranda em Educação, Linha História e Educação Comparada, Universidade Federal do Ceará; lenacampelo@gmail.com.

[183]Professor, orientador, da Linha História e Educação Comparada, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará; gisafranjuca@uol.com.br .

educação sexista para as transformações sociais e culturais nas famílias; analisar a relação entre a sexualidade feminina e as dinâmicas familiares.

Para realização do presente estudo, considera-se como percurso metodológico a proposição de pesquisa bibliográfica, com o método da pesquisa qualitativa, pois esta desvela os sentidos do objetivo proposto, permite a revisão de literatura sobre o tema, as reflexões para sistematização e construção das análises sobre as categorias. A pesquisa qualitativa parte de alguns questionamentos que aprofundam o conhecimento sobre a realidade e os fatores que determinam os fenômenos, apoiados em teorias e hipóteses que oferecem novas reflexões. De acordo com Gaskell, Martim W. Bauer (2002), a finalidade desse tipo de pesquisa não é fazer contagem de pessoas ou opiniões, mas é explorar a diversidade de opiniões e as diferentes considerações sobre o assunto que está sendo abordado. O presente estudo encontra-se em fase inicial da pesquisa, portanto, constitui-se no levantamento bibliográfico sobre as categorias de análise. Conforme o desenvolvimento da pesquisa, estudos posteriores poderão apontar o aprofundamento da análise.

Apresenta-se a seguir, inicialmente, compreensões sobre o conceito de gênero, a partir de algumas perspectivas e abordagens teóricas, relacionando as expressões com a realidade brasileira. Posteriormente, são feitas as considerações finais.

COMPREENSÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROE OS IMPACTOS NAS FAMÍLIAS

Na sociedade brasileira contemporânea observa-se como o sistema capitalista, opera com contradições, visando a manutenção da estrutura das esferas de produção e reprodução social, se apropriandodas condições reais, materiais e subjetivas da classe trabalhadora. Para garantir seu desenvolvimento e atualização interfere sobre as configurações familiares, colocando novas demandas, absorvendo e incorporando seus membros, conforme as necessidades de expansão. Esse movimento influencia as transformações societárias que repercutem em outros campos, ocasionando as mudanças nos padrões demográficos, sociais, culturais, econômicos e políticos sobre as famílias, nas quais observa-se alterações na identidade, nos papeis e representações sociais das mulheres.

Compreende-se que em uma sociedade patriarcal, existe uma desigualdade de gênero que oprime, discrimina e subordina as mulheres. Esse mecanismo de exploração se expressa na apropriação da dimensão subjetiva das mulheres tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito doméstico e familiar, incidindo e exigindo das mulheres mais tempo e disposição voltados para: aumento da escolaridade, qualificação técnica, investimento em carreiras profissionais; isso

ocasiona longas jornadas de trabalho, aumento dos contratos de trabalho precarizados, com desigualdades salariais. Esses aspectos interferem e repercutem nas dinâmicas familiares, os elementos que contribuem para essas interações dizem respeito ao acúmulo de funções na esfera profissional e familiar, decorrente: da divisão sexual do trabalho, com separação entre espaços públicos e privados; da queda da taxa de fecundidade; dos papeis e funções assumidos nas responsabilidades com o provimento da renda, sustento, manutenção da casa e cuidado com os filhos.

Algumas teóricas apresentam contribuições para compreensão sobre esse contexto, principalmente sobre a relação de desigualdade de gênero. Para esta análise, parte-se de Joan Scott (1989), que em sua observação do conceito gramatical de gênero afirma que as feministas começaram a utilizá-lo como organização social da relação entre os sexos a partir da década de 1980, de forma que o termo gênero em substituição ao termo mulheres, foi utilizado para sugerir que o estudo sobre as mulheres implica também um estudo sobre os homens. De acordo com Scott (1989) gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, para indicar as construções sociais e as origens das identidades e dos papéis próprios aos homens e às mulheres. A autora explica que a definição de gênero se divide em concepções integrais, ligadas e distintas, sendo o núcleo central baseado nas proposições: "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1989, p.21). Considerando que gênero legitima e constrói as relações sociais e as relações de poder, Scott (1989) destaca a natureza recíproca do gênero, política e a sociedade. Dessa forma, destaca que o gênero,fundado sobre diferenças percebidas entre os sexos, implica quatro elementos relacionados entre si: o primeiro se refere aos símbolos culturais e representações sociais; o segundo diz respeito aos conceitos normativos e as interpretações do sentido dos símbolos sobre a binaridade masculino e feminino; o terceiro é referente a noção política e às instituições e organizações sociais; o quarto está relacionado à identidade subjetiva, que implica a concepção e a construção do poder em si.

No que diz respeito as teorias sobre gênero, Arán (2006) aponta reflexões sobre uma gramática sexual e comenta que as referências da sexologia, psiquiatria e psicanálise abordam a questão do sexo-gênero a partir de uma "matriz binária heterossexual que se converte em sistema regulador da sexualidade e da subjetividade" (ARÁN, 2006, p.50). A autora explica que nessa gramática, "gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm uma continuidade entre sexo, gênero,

práticas sexuais e desejo, por intermédio dos quais a identidade é reconhecida e adquire um efeito de substância" (IDEM, p.50). Essa concepção parte do pressuposto de que sexo e gênero se diferenciam, sexo seria natural, a-histórico, e gênero seria uma construção histórica e social. A mesma completa afirmando que "sexo é algo definido pela natureza, fundamentado no corpo orgânico, biológico e genético, e que gênero é algo que se adquire por meio da cultura" (IDEM, p.50). Arán (2006) toma por referência Michel Foucault, Judith Butler e Robert Stoller, a partir desses autores, chama a atenção para o fato que o gênero surge na modernidade através da reiteração da matriz heterossexual, o que permite refletir sobre as normas reguladoras que materializam os sistemas sexo-gênero. Informa que para a teoria psicanalítica, a sexualidade e a diferença sexual, são fenômenos que definem formas de manifestação das subjetividades.

Pode-se identificar o conceito de gênero também em Haraway (2004) considerando as categorias raciais e sexuais, cujos significados dessas categorias para um dicionário marxista "apontam para as histórias modernas das opressões coloniais, racistas e sexuais entrelaçadas nos sistemas de produção e inscrição do corpo e seus consequentes discursos libertários e de oposição" (HARAWAY, 2004, p. 210). A autora ressalta que os significados modernos de gênero têm raízes tanto na observação de Simone de Beauvoir de que "não se nasce mulher" quanto nas condições sociais do pós-guerra, que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, como sujeito-em-processo. Assim, ela define que o conceito de gênero foi desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual, e completa que: "a teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais "homens" e "mulheres" são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (HARAWAY, 2004, p. 211). Complementa acrescentando que é necessária uma compreensão política das categorias de sexo e raça, pois,

> o poder político e explicativo da categoria social gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de tal maneira que as oposições binárias, universalizantes, que geraram o conceito de sistema de sexo/gênero num momento e num lugar particular na teoria feminista sejam implodidas em teorias da corporificação articuladas, diferenciadas, responsáveis, localizadas e com consequências, nas quais a natureza não mais seja imaginada e representada como recurso para a cultura ou o sexo para o gênero (HARAWAY, 2004, p. 246).

O entendimento de gênero, em uma perspectiva sociológica,apresentado por Saffioti (2004) enquanto categoria histórica que representa uma construção social, de normas e imagens do masculino e feminino, constitui uma gramática sexual que regula as relações entre homens–mulheres, e revela, conseguinte, uma divisão social e sexual do trabalho com base no sexo. A autora ressalta que sexo e gênero constituem uma unidade, gênero é social, mas também é corpo, pois o ser humano dever ser visto como totalidade, "uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida" (SAFFIOTI,

2004, p.109). A autora compreende as desigualdades como reflexo de uma sociedade patriarcal, regida por um sistema hierárquico de poder que privilegia os homens, oprime, domina e explora as mulheres. Nesse contexto, as diferenças físicas, sexuais e biológicas são utilizadas para justificar a construção sociocultural da identidade feminina e dos papeis sociais, bem como os lugares de passividade, submissão e violência das mulheres. A dominação se revela nos conceitos de gênero, classe, raça e etnia, orientação sexual, identificando os privilégios e a manutenção de poder e a dominação do sistema binário, patriarcal e capitalista. Para Saffioti (2004), a desigualdade de gênero foi criada pela cultura, pelas estruturas de poder nas relações sociais, e o sexismo constitui uma ideologia que reflete, sobretudo, uma estrutura de poder desigual entre homens e mulheres à base de discriminação e preconceito.

Saffioti (2004) explica que o conceito depatriarcadose refere ao regime de exploração e dominação dos homens sobre as mulheres, expressa um poder político. Este regime tem como uma de suas características o controle da sexualidade feminina, onde figura a lei do Pai, do homem, e consequentemente implicauma sujeição das mulheres ao sexo masculino. Sobre o patriarcado, também conhecido como viriarcado, androcentrismo ou falocracia, Saffioti (2004) aponta que teve início por volta do ano 3.100 a. C. consolidando-se no ano 600 a. C., constituindo-se um acordo dos homens para garantir a opressão das mulheres, mantendo seus sistemas de privilégios. Assim, "neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras" (SAFFIOTI, 2004, p. 105). É uma relação civil que concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres; configura uma relação hierárquica que se sustenta com base material, corporificando-se, representando uma estrutura de poder material e ideológico. Esse sistema reflete as relações de opressão da vida e subordinação do corpo das mulheres pelos homens, através da produção e reprodução do controle, do medo e da violência. Esse projeto masculino de dominação e exploração sobre o feminino tem uma base material e uma base subjetiva, simbólica, na qual a opressão das mulheres se efetiva pela violência.

Ampliando as reflexões, Nogueira (2001) apresenta contribuições da Psicologia sobre as compreensões de gênero, ressaltando a visão do feminismo sobre as diferenças entre homens e mulheres, sobre o discurso das estruturas de poder sendo resultado de construções histórica, cultural e social. Nogueira (2001) explica que ao paradigma tradicional, predominante na Psicologia, segue-se um programa empiricista, no qual se identificam o sexismo e o androcentrismo. Nessa perspectiva, inserem-se duas abordagens: essencialista e da socialização. A primeira abordagem essencialista, prevaleceu entre os psicólogos, na primeira metade do século XX, "sugere a existência de diferenças inatas e estáveis entre os sexos, conceituando o gênero como uma propriedade estável, inata e bipolar de diferenciação sexual, tendo um caráter eminentemente determinista" (NOGUEIRA, 2001, p.140). A segunda abordagem compreende a socialização,

presente na psicologia social durante os anos 60 e 70, na qual muda-se o foco de atenção, relativo ao gênero, da biologia para a socialização (IDEM, p. 140). A autora pondera que na Psicologia, o construcionismo social contribuiu para o "estudo do ser socialmente construído, o produto de discursos histórica e culturalmente contingentes, discursos que trazem consigo uma rede complexa de relações de poder" (NOGUEIRA, 2001, p. 146). Nessa perspectiva,o gênero não constitui de identidades individuais e unitárias de homem e mulher, contrariamente, "(...) desenvolve-se mediante peças de discurso, organizadas num sistema de significados disponíveis aos indivíduos de forma a darem sentido às suas posições, o que historicamente é reconhecido como respostas femininas e masculinas" (NOGUEIRA, 2001, p.147). Assim, completa que essa perspectiva compreende um desafio ao caráter 'natural' da diferença de gênero, "(...) sustentando que todas as características sociais significativas são ativamente criadas, e não biologicamente inerentes, permanentemente socializadas ou estruturalmente predeterminadas" (IDEM, p. 147).

Sobre as aproximações entre a Psicologia e a categoria gênero, considera-se também as pontuações de Narvaz e Koller (2007). As autoras destacam a contribuição do movimento feminista para a definição desse conceito, ao reivindicar direitos, respeito às diferenças, autonomia, empoderamento e protagonismo das mulheres, desnaturalizando e desmitificando a condição de subalternidade, dominação e opressão patriarcal, discriminação e desigualdade de poder entre homens e mulheres. De acordo com as autoras, compreende-se a história e o desenvolvimento do feminismo a partir de três períodos: o primeiro, em meados do século XIX, o segundo em meio aos movimentos do pós-2ª Guerra Mundial, e o terceiro é momento atual (século XXI). As mesmas destacam as contribuições do feminismo no Brasil, a partir dos anos 1960, no contexto das mobilizações do movimento de mulheres; nos anos 1970, com os estudos de gênero; a partir dos anos 1980, com os partidos de esquerda na luta contra a ditadura militar e pela redemocratização política. Narvaz e Koller (2007) comentam que no pais o termo gênero foi incluído no meio acadêmico ao final da década de 1990, a partir das definições do sexo biológico. As autoras comentam que o conceito de gênero, inicialmente foi concebido a partir do 'sistema sexo-gênero', em que o sexo biológico e reprodutivo é constitutivo do gênero, sistema de características psicológicas e culturais que marcam diferenças entre homens e mulheres. Posteriormente, as perspectivas pós-modernistas, tais como o construcionismo social, destacaram a construção social do gênero, ressaltando que "o gênero é uma invenção"; e as teorias pós-estruturalistas e desconstrucionistas francesas desconstruíram a "perspectiva essencialista e heterossexista do

sistema sexo-gênero". Dessa forma, as autoras explicam que o termo gênero foi (des) naturalizado, passou a ser entendido como um campo discursivo, relacional e político, que traduz as estruturas de poder (NARVAZ E KOLLER, 2007, p. 217).

Outra teórica nessa perspectivaapresenta a compreensão sobre as relações sociais de sexo.Daniele Kergoat (2003)entende as práticas sexuadas como construções sociais, ou seja, relações sociais com base material no trabalho, na divisão social do trabalho entre os sexos, conceito compreendido e explicado pela autora da seguinte forma:

> a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado" (KERGOAT, 2003, p. 01).

Outra contribuição aos estudos é apresentada por Helena Hirata (2002), que tece considerações sobre as relações de gênero, a influência da globalização sobre a divisão sexual do trabalho, as transformações no mundo do trabalho e o emprego feminino. A autora destaca que como efeitos da globalização, observa-se a desigualdade entre os empregos masculinos e femininos, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, todavia, acompanhada de inserção precarizada, vulnerável e flexível, marcada por desigualdades de salários, condições de trabalho e de saúde, trabalho temporário, com baixa qualificação, bem como desproteção dos direitos e responsabilização do trabalho doméstico para as mulheres.

Em trabalho conjunto, Kergoat e Hirata (2007) destacam as contribuições do movimento feminista, a partir dos anos 1970, com as reflexões sobre a opressão das mulheres, para situar as configurações das famílias e o mundo do trabalho, destacando relação entre o trabalho doméstico, o trabalho produtivo e a esfera profissional. Considerando essa relação,as autoras comentam que inicialmente a família, como "entidade natural, biológica" foi questionada em sua estrutura, e posteriormente ressurgiu como lugar de exercício de um trabalho, consequentemente, foi afetada pela esfera do trabalho assalariado, substituindo a lógica anterior sustentada pelo trabalho produtivo.

Seguindo a linha de estudos sobre gênero, Bruschini (1998) apresenta questões sobre o trabalho feminino no Brasil na década de 1990que influenciam no contexto as transformações demográficas, sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas pelo país nesse período. Alguns aspectos identificados foram: "a queda das taxas de fecundidade, o envelhecimento da população, o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres, a expansão da escolaridade, os novos

valores relativos ao papel das mulheres na sociedade brasileira e a redemocratização do país" (BRUSCHINI, 1998, p. 02). Ao destacar esses elementos, Bruschini (1998) considera que houve aumento da participação feminina nos espaços públicos e no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1970, em decorrência dos aspectos econômicos e sociais, além dos questionamentos dos movimentos feministas sobre os papeis sociais das mulheres, articulados as funções familiares e profissionais, o que limita a disponibilidade das mulheres para outras atividades, em decorrência da presença do modelo brasileiro de família patriarcal. Quanto a esse contexto, Bruschini (1998) considera que a maternidade está relacionada ao exercício do trabalho e as interações familiares, e "a persistência da responsabilidade das mulheres pelos cuidados com a casa e com a família é um dos fatores determinantes da posição secundária ocupada por elas no mercado de trabalho" (BRUSCHINI, 1998, p. 06). Considerando essa relação, a autora aponta essa posição discriminada para as mulheres no mercado de trabalho, observa que as novas responsabilidades trabalhistas foram acumuladas às responsabilidades familiares, domésticas e maternas, implicadas na responsabilidade pela guarda, cuidado e educação dos filhos na família. Nesse contexto, a mesma comenta que quando há necessidade econômica para sustento das famílias, e a maternidade não pode ser exercida integralmente, nas famílias de baixa renda e monoparentais femininas, constituída apenas por mulheres pobres, outros arranjos familiares são constituídos e fortalecidos, como a rede de parentesco, ou redes de vizinhança.

Em estudo sobre família e gênero nos anos 1990 no Brasil,Goldani (2002) considera a centralidade da relação entre família e trabalho na organização das relações sociais, de gênero, classe, raça/etnia. Considerando essas articulações, a autora identifica que diante de cenários de precarização do trabalho, desemprego e pobreza, as famílias, principalmente as mulheres, sofrem os impactos em relação aos cuidados e provimento, sem alterações nas responsabilidades quanto a divisão sexual do trabalho e os afazeres domésticos. Para Goldani (2002) a precarização do trabalho afetou a sobrevivência das famílias, impactando os arranjos domiciliares/familiares quanto as funções de proteção, os hábitos de vida e padrões sociais, além dos efeitos econômicos negativos para o indivíduo e sua família. Assim, explica que:

> As transformações ocorridas nas famílias e nos papéis de gênero aparecem estreitamente relacionadas com os casamentos e novos arranjos sexuais, divórcios, criação de filhos e o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho formal. Ambas as mudanças são, ao mesmo tempo, causas e efeitos, e interatuam com a economia e a política, com impacto sobre o bem-estar das famílias e de seus membros (GOLDANI, 2002, p.42).

Observa-se a partir dos anos 1970, na América Latina econsequentemente no Brasil, de acordo com Teixeira (2009), uma intensificação da participação feminina no mundo do trabalho, marcada,contudo, por aspectos de segregação ocupacional, desigualdade salarial, ocupações precárias e desvalorizadas. Conforme a autora, a inserção das mulheres no mundo do trabalho pode ser relacionada como uma demanda social e econômica, como uma das formas de emancipação e luta por direitos iguais entre os gêneros, e também por sua inserção no espaço da produção, lugar de exploração e dominação masculina. Acrescenta ainda que: "Se no espaço privado havia o controle da mulher pela via do corpo biológico, no espaço público as vias de controle e dominação masculinas se transformam apoiados no sistema capitalista em diversas formas, por exemplo, desigualdades salariais, feminização de algumas profissões e desvalorização do trabalho feminino" (TEIXEIRA, 2009, p.240).

Sobre o contexto articulado de mudanças ocorridas no Brasil, nos anos 1980, Rosemberg (1994) apresenta considerações quanto a influência e relação de interação entre alguns aspectos: o acesso e participação das mulheres brasileiras ao mundo do trabalho, a exigência de maior escolaridade, a crise econômica, a esfera do mercado de trabalho sexualmente fragmentado, a oferta de espaços de trabalho com baixos salários e com baixos níveis de instrução, os processos de urbanização, modernização, terceirização da economia, a modificação no padrão de organização familiar, a diminuição da fecundidade, o retardamento da idade de casamento, a prevalência de profissões femininas relacionadas aos cuidados, a participação feminina na política. Essa autora chama a atenção para a educação sexista nos sistemas de ensino e nas relações familiares, os quais reforçam e delimitam os lugares, as profissões e os espaços de trabalho para as mulheres, como revelando as desigualdades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou identificar o conceito de gênero a partir de algumas teorias, bem como a compreensão de abordagens sobre a categoria desigualdade de gênero e os impactos sobre a sexualidade nas famílias. Apresentou, portanto, uma abertura necessária sobre essa temática para articulações e discussões posteriores, quanto as pesquisas na área de Educação, Família, Sexualidade, Gênero.

Os processos de pesquisa, com a coleta de dados, sistematização e análise sobre determinados estudos acontecem vinculados as compreensões dos(as) pesquisadores(as), nessa perspectiva, o presente trabalho se constituiu um desafio para compreender diferentes abordagens e

perspectivas sobre a temática da desigualdade de gênero e as famílias. O interesse pelo tema sobre gênero, sexualidade e famílias emergiu da observação cotidiana da condição de vida das mulheres, diante do perfil de famílias, composto por: mulheres, jovens, negras, pobres, monoparentais femininas, heterossexuais com filhos, ou homossexuais, sem filhos. Observar essa realidade permitiu identificar o lugar que essas famílias ocupam na sociedade,despertando a curiosidade sobre as referências para compreender as dinâmicas, interações e configurações familiares.

Como apontamentos e considerações, conclui-se que acategoria gênero pode sercompreendida como construção social, política e cultural das relações entre homens e mulheres, diz respeito a identidade subjetiva, aos comportamentos feminino e masculino aprendidos na sociedade a partir dos valores reproduzidos, diferenciados e hierarquizados. É um fenômeno que ocorre ao nível dos padrões, símbolos, normas e instituições, reconhecendo-se, consequentemente, as dimensões de raça/etnia, de geração e de classe. O conceito de gênero corresponde as diferenças sexuais que revela as desigualdades entre homens e mulheres, busca transformar as concepções conservadoras ao questionar a naturalidade dos papeis assumidospelas mulheres, historicamente representado por desvalorização, opressão, subalternidade, submissão e exploração nos diferentes espaços, seja no âmbito familiar, no trabalho, nas religiões, nas profissões. Assim, a concepção de gênero exige critérios e distinções biológicas, sociais, culturais. A desigualdade de gênero, historicamente marcada por diferenças sexuais e sociais, é a forma como os homens dominaram o espaço público, o poder econômico, político e a produção social, submetendo as mulheres ao espaço privado, doméstico, da reprodução social.

Dentre os aspectos que podem ser identificados como impactos da desigualdade de gênero nas famílias, identifica-se que a sexualidade feminina sofre efeitos de uma cultura sexista e uma sociedade patriarcal, esse padrão é reforçado pela produção e reprodução da educação formal ou não formal, nos âmbitos domésticos, familiares e no mundo do trabalho. Essa referência como ponto de partida possibilita o interesse em desenvolver a pesquisa na área.

REFERÊNCIAS

ARÁN, Márcia. **A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero.** Ágora, v. IX, n. 1, p. 49-63, Rio de Janeiro: jan/jun, 2006.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?** Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 1998.

GOLDANI, Ana Maria. **Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção.** Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.1, jan./jun. 2002.

GASKELL, M. W. B. **Pesquisa qualitativa: contexto, imagem e som.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HARAWAY, Donna. **"Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu (22) 2004: pp.201-246. (Tradução: Mariza Corrêa; Revisão: Iara Beleli).

HIRATA, Helena. **Globalização e divisão sexual do trabalho**. Cadernos Pagu (17/18),pp.139-156, 2002.

KERGOAT, Daniele. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. *Dictionnaire critique duféminisme*. Ed. PressesUniversitairesde France. Paris: 2000.

KERGOAT, Daniele; HIRATA, Helena. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Genre, Travail, Mobilités, Centre National de laRechercheScientifique. Tradução: Fátima Murad. Cadernos de Pesquisa, vol. 37, nº 132, p. 595 – 609, set. – dez. 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; SILVA, Elisangela André da; BRITO, Célia Maria Machado de; BARRETO, Marcília Chagas. **Pesquisa e prática pedagógica: metodologia do trabalho científico**. 2ª ed. UECE, Fortaleza: 2010.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena.**A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea.** Revista Psico, v. 38, n. 3, pp. 216-223, set./dez. 2007.

NOGUEIRA, Conceição.**Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero.** Cadernos de Pesquisa, nº 112, Portugal: março/2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Enfoques e abordagens: educação e gênero no Brasil**. Projeto História; (11), São Paulo: nov. 1994.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica.** New York, Columbia University Press. 1989. (TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila).

TEIXEIRA, Cíntia Maria. **As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado.** RevistaPsicologia: Teoria e Pesquisa Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 237-244.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

MACHISMO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONFISSÕES DOCENTES

Jarles Lopes de Medeiros[184]

Gisafran Nazareno Mota Jucá[185]

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as relações de gênero e suas interfaces com as diversidades sexuais na escola, tendo como enfoque epistêmico o discurso docente. Trata-se de um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado[186] do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). O objetivo do ensaio é suscitar reflexões acerca de como a instituição escolar reforça e reproduz práticas excludentes e violentas de homofobia e machismo. No entanto, esse espaço não é neutro e passivo como se pensa. De acordo com Bourdieu (2009), a escola também cria práticas violentas.

Levando em consideração a trajetória histórica da instituição educativa e o contexto social no qual está inserida, bem como considerando a sua função dentro da sociedade de formar determinado tipo de sujeito cívico, a escola se configurou como o espaço ideal para discutir as questões propostas no estudo, como veremos ao longo da narrativa. Mapear e analisar o discurso docente frente ao tema, tendo como norte a manifestação da sexualidade dos alunos foi o caminho encontrado para se aproximar da compreensão.

A discussão teórico-metodológica foi fundamentada em autores como Louro (2004), Foucault (2011), Goffman (2008), Bourdieu (2009), Parker (1991) e Scott (2013), dentre outros. Em relação à síntese dos dados coletados em entrevistas junto aos professores[187] na escola, utilizou-se um diálogo entre a Análise do Discurso (FOUCAULT, 2014) e a História Oral (JUCÁ, 2013 e 2014; AMADO e FERREIRA, 2008).

A História Oral permitiu que os sujeitos entrevistados pudessem falar livremente sobre as categorias de análise proposta neste recorte: relações de gênero e identidade sexual. A partir dos

---

[184]Doutorando em Educação (UFC), Mestre em Educação (UFC), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC), Graduado em Pedagogia (UECE) e Licenciado em Língua Portuguesa (FGF). E-mail: jarlles@hotmail.com.

[185]Pós-Doutor em História Urbana (UFRS), Doutor em História Social (USP), Mestre em História (UFPE) e Graduado em História (UECE). Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor Colaborador do PPGE/UFC na Linha de História e Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.

[186] Título da referida pesquisa: A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais.

[187]Ao todo, foram entrevistados nove professores que atuam no sistema de Educação Básica da rede pública de ensino vinculado à Secretaria de Educação de Fortaleza (SME) no ano de 2015.

estudos foucaultianos foi possível ir além da fala dos sujeitos, destacando um corpo discursivo. Ao longo do ensaio, algumas falas dos professores entrevistados emergem do texto sempre que necessário. Esse recurso está ancorado no uso da História Oral, onde a fala é ao mesmo tempo fonte e objeto de análise.

É importante deixar claro que não é objetivo do estudo criar um juízo de valor em torno dos docentes e suas concepções, numa visão maniqueísta. Tampouco criar uma cartilha apontando caminhos a serem seguidos sobre os enfrentamentos dos dilemas oriundos da sexualidade na escola. Os objetivos se aproximaram da dimensão humana, da prática educativa, de ouvir esses profissionais que geralmente são silenciados, pois, de uma forma geral, não possuem direito à voz. Propiciar que os professores exponham suas concepções sobre a relação entre sexualidade, diversidades sexuais e questões de gênero é um dos caminhos para que se possa compreender a realidade escolar.

GÊNERO, MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

É consenso que numa sociedade machista as mulheres estejam em desvantagem em termos de direitos e dignidades em relação ao homem. Aliás, nesse tipo de organização social, todo o universo feminino, não somente as mulheres, mas também as diversidades sexuais, tende a ser menosprezado, relegado à margem.

Pode parecer que o homem desfruta de um privilégio inesgotável. Porém, Bourdieu (2014) destaca o risco o qual o mesmo está submetido quando se trata das *vantagens masculinas,* que tal privilégio "[...] é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contenção permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em qualquer circunstancia, sua virilidade" (pp. 75-76). A fala professora Thelma ilustra essa padronização dos sujeitos em delimitações binárias de gênero com um exemplo de uma aluna que não se enquadrava no que é considerado feminino:

> *Eu tenho uma aluna que já é repetente e ela é lésbica assumidíssima. Ela mostra que gosta de coisas de menino, gosta de futebol, gosta de tecnologias, gosta de meninas e ela deixa isso bem claro, mostra fotos. Bom, ela teve um episódio bem infeliz com os alunos da sala quando mostrou abertamente a foto de uma menina com a qual namorava e aconteceu de todo mundo zombar dela. Ela ficou muito triste, não conseguiu terminar a aula, saiu de sala chorando. Hoje, os meninos continuam brincando, até na última aula minha eles continuaram brincando, eu pedi para eles respeitarem. Pararam mais, mas tem essa aversão ao que é diferente.* [Thelma].

O episódio nos remete a uma reflexão em torno do que seria considerado *coisa de menino e coisa de menina.* Embora Thelma possuísse uma visão crítica sobre as questões de gênero e sexualidade, a espontaneidade com que ela fala *"gostava de coisas de menino",* ao mesmo tempo em que elenca as brincadeiras e os jogos destinados ao homem, demonstra o quão tais estereótipos impregnam as relações e as concepções. Outra questão presente em seu discurso se relaciona com as diversidades sexuais, consideradas pela própria professora como "*diferente",* portanto, não natural. A afirmação "*ela é repetente e é lésbica"* pode soar como que a justificativa da sua repetência reside na orientação sexual da garota.

A linguagem possui um potencial revelador. Ela pode transmitir ideias inconscientes ou, como dizem, *no automático,* sem uma reflexão crítica, porém, não menos verdadeira. Garcia (1994) se referencia em Lacan ao informar que o inconsciente fala por meio da linguagem, onde o sujeito fala mais do que sabe, não compreendendo muitas vezes o que diz. Assim, o inconsciente se configura como "[...] uma linguagem articulada, mas nem por isso reconhecida" (118).

Esses e outros conflitos envolvendo as relações de gênero e as diversidades sexuais na escola são percebidos pelo corpo docente como naturais. Tem-se no silêncio uma atitude corriqueira no enfrentamento de tais conflitos. Numa sociedade patriarcal, a qual tem no machismo o violador das identidades de gênero, pessoas que não se enquadrem nos limites do modelo binário do masculino e do feminino serão consideradas desvios.

Sobre as questões referentes ao comportamento sexual e às vestimentas utilizadas por homens e mulheres, os professores foram, de certa forma, unânimes ao destacar nas meninas uma forma *incorreta* de se vestirem e lidarem com o próprio corpo.

> *Elas adoram exibir o corpo. Quanto mais bonita, mais curto é o short para mostrar a barriga. Os meninos são mais contidos. Aqui tem um aluno que ele já malha na academia e ele faz questão de mostrar o braço trabalhado. Mas eles são bem mais contidos. Você não ver um menino tentando levantar a camisa para mostrar a barriga. As meninas não, elas qualquer coisa que tem na escola se elas puderem usam um shortinho para mostrar a perna ou a barriga, mostrar qualquer coisa que elas têm de bonito.* [Leda].

Essa postura das alunas na escola destacada pelos professores desmonta a imagem daquela criancinha *cor de rosa* contida e assexuada. Todo o policiamento em torno do corpo da menina que existe nos primeiros anos de vida é sucumbido por um corpo erotizado, contestador, o qual apresenta uma recusa em escondê-lo. Ao mesmo tempo em que as meninas foram concebidas como

vulgares e precoces, os meninos foram apresentados como ingênuos e considerados pela maioria dos entrevistados como uma *presa fácil* à sensualidade feminina.

> *Eu não sei se sempre foi assim, mas pelo menos aqui, eu vejo que as meninas falam mais de sexo, estão mais interessadas em sexo do que os meninos. Eles são mais infantilizados em relação a isso. Eles estão presentes, mas o pensamento é outro.* [Artur].

As alunas foram consideradas precoces, sendo atribuído um sentido negativo às suas sexualidades. Os professores não falam sozinhos, suas ideias estão alinhadas com a cultura machista mais ampla, na qual a mulher deve ser contida, *bela, recatada e do lar*[188]. Por meio da comparação, o feminino é considerado a partir do masculino, como sendo esferas antagônicas do ser humano.

Scott (2013) suscita a reflexão a respeito desses papeis socialmente construídos ao apontar que *Gênero* é uma categoria útil de análise em qualquer sociedade, sendo fundamental o questionamento sobre a forma como concebemos o masculino e o feminino e como ambos se relacionam. A autora suscita a reflexão em torno de onde vêm as diferenças entre homens e mulheres e destaca os esforços sociais em prol da manutenção de tais diferenças, sendo o gênero uma norma regulamentadora.

Apesar de ter demonstrado se sentir incomodada com os *exageros* das meninas no que diz respeito à sensualidade e exposição do próprio corpo, a professora Louise considera ser positivo esse *grito* feminino. Daí a importância da afirmação de Scott (2013) de que gênero é uma categoria útil de análise, devendo ser concebida como algo complexo e contínuo:

> *Eu acho que a mulher ou o homem, o ser humano, ele tem que se preservar, ele tem um limite. Mas eu acho interessante essa segurança das meninas também, eu acho massa! Ninguém vai agir com elas de forma que elas não permitam.* [Louise].

Para Bourdieu (2014), esse sistema hierárquico que subjuga a mulher não tem sua origem no biológico, portanto não é natural. Trata-se de uma construção social que vem se remodelando ao longo dos séculos, sendo validada pelas instituições sociais como a família e a escola. Na entrevista com Louise, a cada resposta, era perceptível a sua abordagem feminista diante da problemática. Busquei explorar o tema ao máximo. Sobre essas diferenças, ela falou:

> *Eu tento mostrar que elas têm a capacidade intelectual igual ou superior à dos homens. Mas quando parte para o lado da vulgaridade eu fico frustrada.* [Louise].

[188]Referência à notícia veiculada na revista Veja no ano de 2016 onde se tem a então "primeira dama" do Brasil, Marcela Temer, apontada como padrão de comportamento da mulher desejável: Bela, recatada e do lar. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>. Acesso em: Jun/2017.

O professor Davi também apresentou uma concepção bastante sensível sobre a categoria gênero. O seu discurso foi cuidadoso, em alguns momentos ele reformulava suas opiniões. Exemplo disso foi quando perguntado sobre a suposta erotização precoce das meninas em relação aos meninos. Em um primeiro instante ele concordou com os seus colegas de abordagem machista. Porém, ainda no tempo de maturação de sua resposta, reformulou a sua compreensão e levantou pontos interessantes:

> *Refletindo bem eu acho que não tem diferença não. A sexualidade é bem aflorada nos dois, só que os dois se comportam de forma diferente. As mulheres mostram mais o corpo porque geneticamente os homens são atraídos, sexualmente falando, pelo que eles veem nas mulheres, pelo físico. A mulher é atraída mais pelo que ela enxerga no homem em termo de comportamento. Os meninos se sentem mais atraídos pelo físico. A vitrine delas não é bem o seu caráter, e sim o corpo. Ela quer desenvoltura, um cara mais descolado, mais social, tem a ver com a influência social que aquele menino vai ter dentro da roda de amigos que eles têm. E aí em termo de afloramento sexual, na minha opinião, são os dois, os dois têm o mesmo nível. Comportamentos diferentes, mas o mesmo afloramento sexual.* [Davi].

Apesar da fala de Davi ser permeada de estereótipos, apresentado a sexualidade feminina relacionada às questões afetivas e psicológicas, enquanto que a masculina é mais concreta e física, ele destacou a necessidade de conceber ambas como processos particulares. De uma forma geral, querem equiparar a sexualidade da mulher à do homem, daí a origem do discurso que as consideram mais precoces. Importante destacar que são sexualidades distintas, que se manifestam em corpos biologicamente diferenciados, com hormônios específicos e zonas erógenas subjetivas.

Outro reflexo desse descompasso entre o masculino e o feminino na escola é a questão do comportamento. Não é incomum os alunos serem avaliados de acordo com o seu gênero. Louro (2004) salienta que a escola naturalizou o machismo por meio de normas e lições que, além de separar meninos e meninas, colocou-as em situações de desvantagem, oferecendo maiores liberdades e mais espaços a eles.

Após anos de escola, meninos e meninas são atravessados por um rígido processo de ensino e aprendizagem que os colocarão em seus respectivos lugares, enclausurados em um modelo binário de gênero. A autora destaca que os meninos são considerados mais expressivos e conflituosos e que a comunidade escolar passou a considerar isso natural, na ordem das coisas. Porém, os professores entrevistados, de uma forma geral, demonstraram se sentirem incomodados com o comportamento das meninas, levando em consideração suas vestimentas, suas sexualidades e atitudes.

Como já dito, os professores não falam sozinhos. Fomos educados para considerar o masculino como natural, mas nunca igual ao feminino. Louro (2004) informa que a escola produz diferenças e desigualdades. Desde a sua fundação, separa as pessoas em grupos e reforça os estereótipos de gênero, de etnia e de classe social. Segrega sujeitos que antes viviam em coletividade, apontando um ideal comum, uma padronização. "A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas" (p. 57).

Essas questões são reproduzidas diariamente no cotidiano escolar, não só por meio dos discursos oficiais contidos nos livros didáticos e nas legislações educacionais, mas, principalmente, no silêncio diante de alguns temas. A condição da mulher permanece em desvantagem quando comparada a do homem. Sob o enfoque econômico, essa hierarquização entre os sexos se materializa na condição salarial, onde o gênero do indivíduo é determinante em sua valorização. As mulheres, embora estejam presentes oficialmente no mercado de trabalho desde o início da revolução industrial, carregam em si os estigmas de uma sociedade patriarcal, onde as mesmas são compelidas a permanecerem no âmbito privado, cuidando dos maridos e dos filhos.

DIVERSIDADE SEXUAL NO CHÃO DA ESCOLA: SILENCIO E PRECONCEITO

O debate em torno das diversidades sexuais nos remete, novamente, à problemática do masculino e do feminino, tendo na virilidade uma incisão que fere e ofende os sujeitos. Para Bourdieu (2014), as características masculinas estão relacionadas à força física, à coragem e à virilidade, enquanto que o feminino é caracterizado por sentimentos de compreensão, amor e compaixão. Os que transpõem tais demarcações incorrem no risco de serem considerados desvios.

A opressão entre o masculino e o feminino, continua, é fundamentada na virilidade, configurando-se como uma "[...] noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si" (p. 79). No sistema patriarcal existe uma aversão ao feminino, o que acaba refletindo não só nas relações entre homens e mulheres, mas em todas as instâncias das diversidades sexuais.

A concepção de homossexualidade, que durante muito tempo esteve à margem dos discursos científicos sobre a sexualidade humana considerada saudável, ainda é permeada por incompreensão e violência. Durante a Idade Média foi considerada pecado, depois sadismo e perversão. Em

seguida, os discursos científicos passaram a se referirem a ela como desvio, os invertidos ou os que não praticam o sexo normal, termos esses encontrados na teoria de Freud (1972).

Fry (1982) destaca que a medicina teve uma atuação política no intuito de converter os homossexuais em heterossexuais ao apresentar aquela como patologia no século XIX. O discurso científico buscou compreender a sexualidade também para controlá-la. Houve a ampliação do termo, mas isso não implicou necessariamente em um respeito e acolhimento social. Essa condição humana foi considerada durante muito tempo como uma patologia mental, o que refletia em sua nomenclatura: homossexualismo.

Só mais recentemente, no dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) desvinculou a homossexualidade de doença. Retirou-se o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID) que apontava a homossexualidade como patologia, distúrbio e perversão. A partir de então, retirou-se o sufixo *ismo*, que designava uma condição patológica (GUIMARÃES e ARAS, 2014).

Nesse sentido, é preciso relativizar a ideia de desenvolvimento e avanço científico, uma vez que as relações entre os indivíduos continuam impregnadas de estereótipos de gênero e as pessoas LGBTs são recriminadas e violentadas diariamente por uma moral que supervaloriza o padrão heterossexual. Em 2015 foram registrados 319 mortes de pessoas LGBTs no Brasil motivadas pela homofobia[189]. Embora as diversidades sexuais sejam reconhecidas como parte da condição humana, inclusas na *teia* de relações que envolvem a sexualidade, tendo estudos e pesquisas que contribuíram para a despatologização desses sujeitos, o que se observa na contemporaneidade é um discurso de resistência, intolerância e ódio contra as mesmas.

Parker (1991) atribui esse quadro de violência e exclusão ao qual as pessoas LGBTs estão sujeitas ao imperialismo heteromachista que ainda vigora em pleno século XXI. Existe uma hierarquia entre os gêneros masculino e feminino, e, sobretudo, entre as orientações sexuais: de um lado a heterossexualidade compulsória matrimonial com fins reprodutivos, do outro, as sexualidades consideradas dissidentes.

Durante as entrevistas foi possível perceber diferentes posturas diante das diversidades sexuais. As falas dos professores, em diversos momentos, podem parecer contraditórias, mas se

[189] Disponível em: < https://homofobiamata.wordpress.com/>. Acesso em: Jun/2016.

deve a dialética que envolve o tema. Para iniciar, destaco a de Thelma quando informa que na escola não há distinção entre alunos pertencentes aos grupos LGBTs:

> *Teve um aluno homossexual aqui, que eu não vou citar o nome, que é um líder na sala dele. Ele é uma pessoa respeitada e por poucos votos deixou de ganhar o conselho de classe. Inclusive, tinham pessoas fazendo boca de urna para ele sem ele pedir. Então, eu achei isso bárbaro.* [Thelma].

Anteriormente, ao abordar a categoria gênero, a referida professora citou um caso de uma garota que sofreu preconceito por parte dos colegas por ter assumido sua orientação sexual. Durante a nossa conversa, essa professora não apresentou resistências em relação ao tema, pelo contrário, mostrou-se aberta ao diálogo de forma bastante sensível. Apesar de alguns professores apresentarem uma abertura ao discutir e "aceitar" o tema dentro da escola, alguns observam que os alunos homossexuais são discriminados e sofrem preconceitos por parte dos colegas. Outros docentes demonstraram não interferirem nesses conflitos, como no caso da professora em questão citada anteriormente.

> *Na sala de aula, em relação aos homossexuais, você vê os outros alunos falarem muito "veado, fulano é veado". Aí eu questiono: "como é o nome?". Isso é bullying. [Leda].*
> *A grande maioria sofre bullying. Os que não sofrem são aqueles da personalidade mais forte, ou os diretamente assumidos ou aqueles que impõem respeito em alguém. Aqueles que têm a personalidade muito forte são adotados pelo grupo, é como se o grupo estivesse exigindo dele toda hora o respeito. Tem um aluno aqui que ele é afeminado, mas se diz "não gay". Ele é rejeitado pelo grupo, mas devido a sua formação religiosa ele não se deixa abater*. [Davi].
> *Eu nunca presenciei algo assim agressivo de querer bater porque é gay*. [Louise].

Resumir o conflito com a afirmação de que se trata da prática do *bullying* incorre no risco de encobrir a problemática com a naturalização. O processo de exclusão por que passam as pessoas LGBTs na escola, como citado por alguns professores, está mais relacionado com o estigma, e não à prática de *bullying*, embora se aproxime dessa também.

As pessoas são constantemente categorizadas, tendo em suas particularidades que a diferem do grupo o fundamento da exclusão. Para Goffman (2008), os estigmas estão relacionados aos marginalizados socialmente, tais como LGBTs, prostitutas e deficientes físicos e mentais. O estigma tem uma função depreciativa. O grupo dominante tende a considerar anormais e estranhos os que não se enquadrarem no padrão aceitável.

> Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma [...] (GOFFMAN, 2008, p.12).

A escola também é palco desse jogo de exclusão. Ao naturalizar a heterossexualidade, estigmatiza as diversidades sexuais, silenciando-as. A prática do *bullying* seria uma consequência do estigma, mas é mais condizente falar em violência de uma forma geral, e não uma violência particular como é o caso da referida prática. Portanto, o melhor caminho para superar esse quadro seria suscitar o debate sobre as diferenças na escola. Porém, o que se observa é o silenciamento e a naturalização da situação. Sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo, destaco um trecho da fala de uma professora:

> *Eu acho que tem que prevalecer a maioria. Essa minoria aí (os homossexuais) não tem que ganhar da maioria não! Nós, os héteros, que são a maioria, a gente não pode aceitar que existam leis que venham a ser contrárias ao que maioria deseja. Se eu tivesse uma filha que namorasse com outra mulher e elas quisessem se casar, deus o livre ela morrendo primeiro, eu não iria ter direito a nada, quem ia ter direito era a outra mulher com quem ela iria conviver. Como mãe, eu não ia gostar porque eu alimentei, eu me dediquei para formar aquela pessoa aí ela se encanta por uma outra que não contribuiu com nada e se morrer primeiro ainda vai receber os bens dela. Não é a minoria que tem que ditar as coisas não. Nós sempre trabalhamos assim, a maioria não é que ganha? Então porque é que a minoria está ganhando?* [Neusa].

Em um primeiro momento, a fala da professora pode ser confundida com a de uma mãe tomada pelo sentimento de ciúmes, não aceitando ter que dividir com o cônjuge de sua filha os bens conquistados ao longo da vida, o que já seria incompreensível. No entanto, no caminhar da entrevista, ao ser questionada se ficaria insatisfeita no caso hipotético do matrimônio ser heterossexual, Neusa respondeu:

> *Claro que não! Porque aí seria uma relação normal, natural. A viúva teria todos os direitos e é o certo! Eu penso assim. Não sei se eu estou errada. Eu falei sobre essa questão porque eu tenho uma prima que ela é homossexual, lésbica, e ela mora com a mulher e tudo mais. A minha tia, mãe dela, deve pensar assim: "ora mais, eu lutei tanto, trabalhei tanto para ajudar essa menina a se formar, a ter uma vida melhor, aí ela vai e se dedica totalmente a uma criatura que a mãe nem gosta, nem aceita".* [Neusa].

Sem dúvidas Neusa não fala sozinha. Existe um discurso maior que conduz as pessoas rumo ao preconceito e à intolerância. De uma forma geral, quem não se enquadrar em um determinado padrão será discriminado e interditado. As instituições sociais por meio de um processo educacional formal e informal, o qual se processa em múltiplos espaços, buscam homogeneizar os sujeitos, enquadrando-os em padrões de cunho moral, étnico, religioso, de identidade de gênero e de orientação sexual.

Existe uma naturalização da homofobia. As agressões são classificadas, muitas vezes, como *brincadeiras.* No mês de fevereiro de 2017 foi veiculada uma notícia em que um garoto de 17 anos morreu em consequência de uma *brincadeira* por parte de seus colegas de trabalho[190]. Ele recebia diariamente agressões verbais devido a sua homossexualidade até que um dia foi imobilizado por dois colegas e teve uma mangueira de ar introduzida no ânus, o que danificou seus órgãos internos levando-o a óbito. Os agressores chamaram a família e o socorro médico, informando que tudo não passou de uma *brincadeira*. Porém, antes de morrer no hospital, o jovem informou que não foi *brincadeira*, que já vinha sofrendo há meses.

Atitudes ingênuas podem estar carregadas de ideologias sexistas e homofóbicas. Ao conceber as agressões físicas e simbólicas sofridas pelos alunos LGBTs como *brincadeiras*, reforça-se o quadro de violência instituído na escola. Para Louro (2004), é preciso "[...] estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui" (p. 64).

A escola nos apresenta uma naturalização do modelo heteromachista que, além de não se abordar a sexualidade, negligenciando seus mais variados aspectos, nega a existência de uma diversidade sexual, acentuando os estereótipos de gênero ao separar meninos e meninas nas horas das brincadeiras, na Educação Física, nas filas, nos jogos de competição, etc. Estimula o preconceito e a homofobia ao não abordar o tema e ao silenciar diante de tais situações, não discutindo o respeito às diversidades e os preconceitos contra alguns grupos.

Contribui, dessa forma, para práticas como o racismo, a homofobia e o machismo. Aliás, o racismo e o sexismo, de acordo com Freitas (2008), são dois pilares que estão na base da escola e sociedade modernas, tendo a sexualidade como um território de disputa. Torna-se fundamental suscitar reflexões sobre o assunto a fim de desnaturalizar práticas educativas que conduzam a esse quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir gênero de diversidade sexual na escola requer uma atenção especial a quem se encontra na *linha de frente*: professores e alunos. Oportunizar o direito à fala aos professores foi essencial para elucidar a problemática. Foi possível ilustrar os enfrentamentos atuais da escola com os referidos temas que surgem no cotidiano. Trata-se de um pequeno recorte de uma realidade

[190] Notícia disponível em: < http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2017/02/antes-de-morrer-garoto-negou-que-agressao-em-lava-jato-foi-brincadeira.html>. Acesso em: Fev/2017.

específica na Cidade de Fortaleza, porém, pode servir de amostra como indicador de uma realidade mais ampla.

Sem dúvidas, os professores não podem se *despir* de suas crenças ao entrarem na escola. Eles carregam consigo suas concepções sobre assuntos diversos e muitas dessas guiam suas práticas. Porém, é preciso perceber o limite entre essa subjetividade que nos marca como seres humanos e uma ação pedagógica diretiva que conduzida a práticas repressivas de violência de gênero e de orientação sexual, dentre outras.

Existe uma estrutura social que nos forma a partir do nascimento para que assumamos determinados comportamentos de gênero e de orientação sexual. A família seria esse primeiro espaço onde aprendemos e assimilamos as primeiras regras. Ao chegarmos à escola, já temos uma vasta bagagem a qual será validada e expandida por essa e pelas demais instituições sociais. Professores e alunos estão imersos nessa névoa chamada cultura patriarcal machista.

Diante do exposto, retomo Bourdieu (2014) quando sinaliza que a dominação masculina é, antes de tudo, uma manifestação da violência simbólica. A relação entre o masculino e o feminino é permeada pela questão do poder, transpondo nossos pensamentos e incidindo na forma como lidamos com as masculinidades e feminilidades.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 8ª Ed. Rio de Janeiro:FGF, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro:Vozes, 2009.

_____. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

FREUD, Sigmund. Três casos sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901 – 1905)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

FOUCAULT, **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21° ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREITAS, Geovani Jacó de. Apresentação. *In:* JOCA, Alexandre Martins; PAIVA, Antonio Crístian Saraiva; FREITAS, Geovani Jacó de; LOIOLA, Luís Palhano. **Respeitar as diversidades e combater as desigualdades.** Fascículo 5 – Deus é Menino e Menina. Fortaleza: Gráfica Editora R. Esteves Tiprogresso Ltda, 2008.

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1982.

GARCIA, Ivanir Barp. **Sintoma:** a fala enigmática do inconsciente. Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: v. 12, n. 16, p.115-121, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIMARÃES, Sabrina Guerra; ARAS, Lina Maria Brandão de. **A despatologização das identidades trans:** a medicina legal e o direito nas discussões formuladas pelas teorias feministas e Queer. 18º REDOR: Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira .*In:* CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada:** missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

_____. **Seminário da Prainha:** indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes . **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões:** a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

SCOTT, Joan. **Entrevista com Joan Scott.** Tradução de Emmanuel Ramalho de Sá Rocha. Revista Mandrágora. v. 19, nº 19, p. 161 -164, 2013.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO JURÍDICA E PROTEÇÃO AOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL: A PRESENÇA DO FEMININO NO ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL

Francilda Alcantara Mendes[191]

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX inúmeras alterações foram realizadas no ordenamento jurídico brasileiro com o intuito de adequação das normas jurídicas às transformações sociais ocorridas no país.

As mudanças mais sensíveis se deram em torno da família e do reconhecimento da mulher como sujeito carente de legislação específica para sua total proteção e usufruto de direitos como sujeito humano em plenitude.

As heranças da cultura do patriarcado e do falocentrismo reinantes no século XIX repercutiram nas leis nacionais editadas no século XX e fazem com que ainda hoje seja exigido da mulher um papel de luta e protagonismo na defesa de seus direitos.

Diante disso, a formação dos bacharéis em Direito no Brasil deve estar atenta às questões de gênero que envolvem a promoção da igualdade entre os sexos especialmente após a edição de inovadoras normas como a do feminicídio e da primeira década de vigência da Lei Maria da Penha, pioneira no combate à violência doméstica no país.

Cumpre que os futuros profissionais da área jurídica estejam seguros de como vem se dando a construção histórica da proteção aos direitos das mulheres no país, a fim de que sejam evitados retrocessos e historicizados os conceitos com que trabalham em sua prática jurídica.

Pelo exposto, cumpre a presente pesquisa o intuito de investigar como o feminino aparece representado no ordenamento jurídico brasileiro a partir do século XIX, quando são criados os primeiros cursos de Direito no Brasil e o impacto destes na edição de normas jurídicas que tratem de mulheres no país.

DIREITO E PSICANÁLISE

A ciência jurídica ao estabelecer o conjunto de dogmas que regulam a sociedade visa tradicionalmente que estas regras sejam eficientes para a realização da paz e da justiça.

Elaborada por sujeitos humanos é certo que tais regramentos não podem ser neutros e estão permeados por interesses políticos, econômicos e ideológicos devendo, em tese, refletir os axiomas

[191]Centro Universitário Leão Sampaio/ Universidade Federal do Cariri. E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br

do grupo social que o estabelece, embora não estejam isentos de promover apenas osvalores dos próprios legisladores que os elaboram.

Do reconhecimento de que o Direito só faz sentido quando reflete as características do grupo social que o produz é que o Direito Romano já consagrava o brocardo que até hoje é muito utilizado no meio jurídico "*ubi societas, ibi jus"* no intuito de demonstrar a relação simbiótica entre a sociedade e o Direito[192].

Desta maneira, numa sociedade patriarcal e falocêntrica dificilmente haverá dogmas jurídicos que estabeleçam direitos e garantias às mulheres, já que, como parte do aparelhamento ideológico do Estado, o Direito irá garantir a manutenção dos valores e interesses que assegurem a perpetuação da opressão do feminino para a continuidade da hegemonia masculina.

Por esta razão a psicanálise, ao servir-se de instrumento de escuta da mulher pela primeira vez no meio científicopromove impactos que afetam profundamente a organização dos papéis do masculino e dofeminino na sociedade ocidental do final do século XIX e início do século XX com intensa reverberação no universo jurídico.

Refletir acerca das contribuições da psicanálise para o reconhecimento da mulher como sujeito de Direito é, portanto, de grande importância para a compreensão histórica do processo de positivação de normas que garantam a igualdade entre os sexos e a própria dignidade dos sujeitos humanos que no século XXI enfrentam o desafio da diversidade de gênero sem ter ainda superado a misoginia nas relações sociais.

O FEMININO NO SÉCULO XX.

Para Neri (2005) é a crise da razão e da identidade do sujeito clássico da razão que vai colocar em crise a hegemonia do gênero masculino.

No cenário do século XIX a fé é substituída pela razão no afã de promoção do progresso da vida civilizada pelo esforço do próprio homem emancipado da tutela de Deus e senhor de seu próprio destino.

A filosofia iluminista ditava as ordens do combate às trevas que por meio do pensamento racional seriam dissipadas gerando bem-estar a toda sociedade humana apoiada a partir de então no esforço de compreensão racional do mundo.

[192]O brocardo é muito utilizado pelos juristas e filósofos que consideram que a existência do Estado e do Direito sempre existiram na vida social, embora o mesmo possa conciliar as correntes do positivismo jurídico de Kelsen – afirmador da existência permanente do Direito e do Estado a partir da norma fundamental – e do positivismo sociológico – que parte daideia da organização de governos em toda sociedade humana.

A liberdade, bandeira emblemática desta filosofia, assim como a igualdade e a fraternidade (tripé consagrado pelo movimento revolucionário francês e de independência estadunidense) não se coadunavam, no entanto, com a desigualdade reinante entre homens e mulheres que relegava às últimas um espaço de inferioridade e submissão.

Neste sentido:

> No contexto do iluminismo, sob os auspícios de um conhecimento científico que deve conduzir à igualdade de direito do cidadão, será questionada a tradicional superioridade do sexo masculino considerado desde Aristóteles como princípio divino ativo da razão criadora em oposição ao feminino reduzido à matéria impura, forma passiva a ser engendrada (NERI, 2005, p.61)

A modernidade, portanto, inaugura a crise da hegemonia do masculino que configurará o substrato para o desenvolvimento da psicanálise, campo inteiramente novo do saber científico.

Associando o masculino às regras e leis impostas pela sociedade como condição para a vida civilizada e o feminino à paixão e emoção que se opõe a estas mesmas regras Freud se debruça sobre o universo feminino que começa a surgir no campo social gerando polêmica e muitas novas reflexões acerca da questão da diferença de sexos.

> A teoria psicanalítica, em sua articulação do desejo à lei, está referida a um modelo jurídico universal associado à instância paterna, o simbólico na psicanálise é indubitavelmente conjugado no masculino, o feminino se apresenta como anticultura. (NERI, 2005, p.66)

Associada diretamente ao fenômeno da histeria, doença que acometeu inúmeras mulheres durante o século XIX e início do século XX a psicanálise deseja interpretar e conhecer o feminino até então desconhecido e relegado a condição de inferioridade ao masculino.

A opressão operada sobre as mulheres foi tão contundente no período histórico apontado que a patologia da histeria fez uma importante denúncia da condição de submissão e aprisionamento das mesmas ao espaço privado da vida em detrimento dos homens que regiam e comandavam todas as searas do público.

A histeria descortina a sexualidade feminina, a libido e a busca pelo gozo que faz parte da trajetória da vida de todo sujeito humano e que não poderia mais ser refreada pelas regras de bom comportamento e etiqueta social.

> O corpo da histérica, fornalha ardente de libido, questiona o dualismo cartesiano corpo-espirito e interroga o saber iluminista herdeiro dessa dicotomia. A histeria desconhece a anatomia, o sintoma histérico expressa uma outra realidade do corpo, na qual o braço paralisado não remete a uma lesão funcional, sendo expressão de um valor afetivo que lhe é conferido. (...) A cena histérica descortina a plasticidade da pulsão sexual, em radical ruptura com o biológico e o instinto, colocando por terra qualquer ideia de completude e harmina entre os sexos. (NERI, 2005, P.96)

Acostumados a pensar e construir a realidade a partir de si próprios e a comandar todos os espaços públicos sociais os sujeitos masculinos imergem a partir de então numa crise cada vez maior não apenas para descobrir o que quer uma mulher, como propôs Freud, mas para compreenderem a si mesmos e seu novo papel nesta nova sociedade em que o feminino não poderia mais ser repelido.

Assim, para Neri (2005) a psicanálise se apresenta como o primeiro discurso no Ocidente que se funda a partir de uma interrogação sobre o feminino e que coloca no cerne de sua interrogação a questão da diferença de sexos (p.91) gerando impactos em toda produção científica, inclusive no Direito que até então ou carecia de legislação específica acerca das mulheres ou as relegava a uma situação de inferioridade jurídica em relação aos homens.

PROTEÇÃO ÀS MULHERES NO DIREITO BRASILEIRO

Ao trazer o feminino para o centro do discurso científico ocidental, a psicanálise proporciona a escuta da voz da mulher que até então estava mantida à margem das discussões acadêmicas e que passa a gozar de cada vez mais de espaço na racionalidade filosófica do ocidente.

O reflexo no ordenamento jurídico da entrada da mulher no domínio público das relações sociais a partir da psicanálise somente ocorre no século XX, fato especialmente motivado pelas lutas femininas. (movimento feminista, direito ao voto, ingresso no mercado de trabalho, direitos trabalhistas, etc.)

Ao inaugurar, portanto, as discussões acerca do feminino no mundo científico ocidental a psicanálise não apenas contribui para o surgimento de novas regras no mundo jurídico que reconhecem e protegem a mulher como sujeito de direito, mas também serve de base para as lutas femininas que rebatem o teor misógino que algumas das principais teses psicanalíticas adotam.

Pelo exposto não podemos afirmar que os direitos garantidos às mulheres ao longo do final do século XIX e século XX são fruto do nascimento da psicanálise, mas não podemos negar que a voz emergente do feminino enunciada pela mesma constituiu forte alicerce para o processo de criação das mesmas por meio das lutas sociais.

O FEMININO REPRESENTADO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO DO SÉCULO XIX

O século XIX é marcado pela criação das primeiras academias jurídicas no Brasil em Olinda e São Paulo no ano de 1827.

A criação de cursos de Direito no Brasil viabilizou a formação de bacharéis que vieram a se tornar renomados Deputados, Senadores e Diplomatas em suas épocas, chegando a ocupar também as demais funções estatais do Império.

Nesse sentido é possível afirmar que as elites imperiais do país receberam treinamento nesses cursos para a assunção de funções jurídicas, políticas, administrativas e intelectuais.

Sobre isso, relevantes as palavras de SHWARCZ (2007, p.186 apud RAFDR, 1904, p.17):

> Sinônimo de prestígio social, marca de poder político, o bacharel se transformava em uma figura especial em meio a um país interessado em criar elites próprias de pensamento e direção política. Como dizia um aluno, em 1831, no Brasil existiam "duas aspirações: obter para si a patente da guarda nacional e conseguir o gráo de bacharel ao menos para um de seus descendentes"

Pelo contexto social e político da época a presença de mulheres nas faculdades de Direito recém inauguradas só foi possível no final do século XIX, embora em ínfima quantidade e possibilidade de exercício da profissão após o final do curso.

A este respeito:

> Apesar de algumas mulheres terem se formado em direito ainda no século XIX, como Maria Fragoso, Maria Coelho e Delmira Secundina da Costa, em 1888, assim como Maria Augusta C. Meira Vasconcelos, em 1889, todas na Faculdade de Direito de Recife, e Maria Augusta Saraiva ter sido a primeira mulher a ingressar na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1898, nenhuma delas tinha conseguido efetivamente exercer a profissão, cabendo a primazia do exercício da profissão jurídica à fluminense Myrthes Gomes de Campos, a primeira mulher a exercer a advocacia no Brasil (MACIEL, 2008)

Diante disso, as primeiras normas a tratar sobre mulheres no Brasil visaram subordiná-las ao arbítrio de seus pais e maridos permanecendo impedidas pelo ordenamento jurídico de tomar livremente suas próprias decisões até o advento da lei do divórcio em 1977.

Podemos afirmar, portanto, que a inauguração de cursos de Direito no Brasil não foi capaz de promover o debate em torno da emancipação feminina. Na verdade, o que se observa no ordenamento jurídico do século XIX até meados do século XX é um intenso controle sobre o corpo, autonomia e liberdade das mulheres.

> Historicamente, o controle jurídico-penal da moral sexual feminina deu-se através de (suposta) proteção legal à virgindade e à fidelidade no casamento – esta última ativamente focada na conduta da mulher casada, já que infidelidade é culturalmente execrada, enquanto o homem goza de relativa licença social para dar suas escapadas. A criminalização de condutas ofensivas à virgindade – o crime de defloramento constou da legislação penal até o advento do Código Penal de 1941, ainda vigente – e à fidelidade (notadamente feminina) nunca foi, na realidade, voltada à garantia dos direitos da mulher, mas à defesa dos direitos do homem provedor, senhor e proprietário (o cara) da mulher-esposa ou da mulher-filha (a coisa) (HERMANN, 2007, p. 32/33).

Apesar disso, não podemos deixar de ressaltara relevância do ensino superior na construção das primeiras normas que visaram garantir a liberdade feminina. Isto porque com a presença

consideravelmente maior de mulheres nas universidades a partir do século XX houve possibilidade de as mesmas ganharem importante papel na sociedade para promover a luta por seus direitos.

Esta é a lição de Hobsbawn (2003, p.305) ao considerar que:

> As mulheres também entraram, e em numero impressionantemente crescente, na educação superior, que era agora a mais óbvia porta de acesso às profissões liberais. [...] A entrada em massa de mulheres casadas – ou seja, em grande parte mães – no mercado de trabalho e a sensacional expansão da educação superior formaram o pano de fundo, pelo menos nos países ocidentais típicos, para o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas a partir da década de 1960. Na verdade, os movimentos de mulheres são inexplicáveis sem esses acontecimentos.

Desta forma, a representação do feminino nas normas jurídicas do século XIX é a da mulher frágil e submissa, distante da perspectiva de sujeito de direito e objetificada como propriedade de seu pai ou marido.

Distante da discussão de gênero os cursos de Direito inaugurados no Brasil em 1827 são mais um nicho de hegemonia da masculinidade em meio a um século que será encerrado exatamente com a crise do paradigma falocêntrico com o surgimento da psicanálise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela igualdade de sexos permanece até hoje como necessária para a existência de isonomia e respeito às mulheres num contexto ainda mais complexo em virtude das atuais discussões de gênero e de pluralidade de novas estruturas de relações afetivas.

A misoginia e o patriarcado, portanto, somente poderão ser combatidos por sujeitos sensíveis capazes de reconhecer que a valorização do feminino é ainda muito recente e, portanto, deve ser uma luta de cada um no espaço que lhe compita, em especial no da Educação, que deve ter por base a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a melhoria da vida social.

A história da origem dos cursos de Direito no Brasil revela que apenas no século XX, especialmente a partir dos anos 60 é que legislações foram elaboradas no sentido de reduzir a desigualdade entre homens e mulheres e ampliar o acesso à cidadania e direitos civis ao público feminino.

Desta maneira, na história da legislação nacional o feminino foi relegado ao papel de submissão e exclusão ao longo de vários séculos razão pela qual ainda é forte o ranço de machismo na vida social brasileira.

REFERÊNCIAS

HERMANN, Leda Maria. **Maria da Penha Lei com nome de mulher : considerações à Lei nº 11.340/2006 : contra a violência doméstica e familiar, incluindo comentários artigo por artigo**. Campinas/SP: Servanda Editora, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACIEL, José Fabio Rodrigues.**A primeira mulher da advocacia brasileira**, 2008. Disponível em: http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-primeira-mulher-da-advocacia-brasileira/1125. Acesso em: 22 de ago. 2017.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino: Um horizonte da modernidade**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições**. Porto Alegre: Fabris Editor, 2007.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

FAMILIA E ESCOLA: FORTALECENDO O VÍNCULO POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Simone Fiechter[193]

Geslaine Rodrigues dos Santos[194]

Elisângela Gonçalves Branco Gusi[195]

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada se refere ao estudo sobre as possibilidades da prática psicomotora relacional oferecer um espaço de troca entre pais e filhos na escola. A questão de referência da pesquisa visa identificar: Como a Psicomotricidade Relacional pode fortalecer o vínculo entre a família e a escola? O objetivo foi apontar as contribuições da prática psicomotora relacional para o fortalecimento de vínculo entre as famílias e a escola. Para alcançar esse objetivo pesquisou-se vivências realizadas com mães e filhos de uma escola particular da cidade de Curitiba/Pr. A metodologia empregada à pesquisa empírica é qualitativa e buscou se apropriar dos dados gerados verbalmente e por registros deixados pelos pais e crianças participantes. A base teórica se deu com os estudos de: Zagury (2002), Lapierre (2002), Lapierre e Aucouturier (1984), (2004), Costa (2008) e Santos (2007). Concluiu-se que a prática psicomotora relacional ao envolver pais e seus filhos, possibilita um momento de intensa alegria, afetividade e simbolismo que refletem: na ampliação do vínculo, na visão sobre a criança na escola e na confiança do trabalho realizado na escola. Desta forma as famílias mostraram o desejo de que a prática seja oferecida frequentemente proporcionando um espaço de troca e ampliação do vínculo.

FAMÍLIA E ESCOLA

O lugar de significação que a família ocupa no processo de aprendizagem é de extrema relevância, pois é quem compõe o espaço afetivo e estruturante do indivíduo e, portanto, o ajuste das relações familiares potencializa o tratamento e prosseguimento com vista a superação das demandas deficitárias.

Para Curi (2014), os pais e a escola não fabricam a personalidade dos filhos e alunos, nem tão pouco podem controlar o desenvolvimento da inteligência. Mas possuem ferramentas de grande importância que podem contribuir para a formação de seres humanos com mente saudável. (p.34)

[193] Instituto Siel. simonefiechter@hotmail.com
[194] Instituto Siel. geslainer@hotmail.com
[195]Instituto Siel. elisangelagusi@hotmail.com

Na escola nos deparamos com as mais variadas composições familiares, além de crenças e culturas diversificadas. Não cabe a escola julgar, mas orientar e encaminhar em caso de situações de risco, dificuldades relacionais, dificuldades de aprendizagem e outras situações que considere adversas as necessidades básicas para o desenvolvimento.

Para Holanda e Morato (2016), é no meio familiar que a criança socialmente bem acolhida vai estabelecer os seus primeiros contatos com o mundo externo e configurar valores. (p.41). Quando a família participa da vida escolar da criança, acresce-se novos valores ao desenrolar escolar, para tanto a escola deve estar aberta aos pais, promovendo espaços que possibilitem esse acesso.

Para Santos, a dimensão afetiva além de lidar com o cognitivo e com o emocional, também lida com as relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos. A relação familiar equilibrada, dará a criança condições de se beneficiar do ensino escolar. (Holanda; Morato, 2016, p.33)

Zagury (2001) ressalta que por natureza o ser humano tem o desejo de sentir se amado, aprovado, elogiado. Para tanto temos que usufruir disto para a boa formação das nossas crianças. Se o elogio vem dos pais, tem grande valor para a formação saudável da criança. (p.40)

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

É uma metodologia discutida por André Lapierre na década de 70 e já anteriormente fortalecida, por João dos Santos.

"João dos Santos foi pioneiro da Psicomotricidade Relacional em Portugal, e talvez um dos primeiros psicomotricistas ainda que não fosse reconhecido como tal, nem era esse o seu propósito." (HOLANDA; MORATO, 2016, p.197 *apud*COSTA).

Para Santos, as terapias com crianças são realizadas a partir do brincar e do jogar espontâneo e criativo, privilegiando o imaginário. Levando a criança a ser autônoma ao construir ideias e projetos. Possibilitando a consciência corporal, desenvolvendo competências e trabalhando as fragilidades. (*ibid*)

Na psicomotricidade relacional os objetos são mediadores que permitem estabelecer uma relação com o outro, tanto para vivenciar relações de afetividade ou de agressividade, pois os materiais são carregados pouco a pouco de valor afetivo.

LAPIERRE (2010, p.29) ressalta que:

> A sessão de psicomotricidade começa por um período de atividade livre, de criatividade motora com os objetos colocados à disposição das crianças (bolas, cordas, bambolês, cubos etc.). Trata-se agora de descobrir, entre as situações nascidas da imaginação da criança ou do grupo que poderão servir de ponto de partida para o estudo de uma noção, de uma estrutura ou de um ritmo.

O objeto se torna um meio de troca e de comunicação cada vez mais autêntico, e através dele é possível estreitar uma relação, criar uma relação simbólica, com conteúdo emocional, pois o objeto está carregado de afetividade (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2012).

Para a realização das vivências são utilizados materiais os clássicos da psicomotricidade relacional: bolas, cordas, bastões, bambolês, caixas de papelão, tecidos, jornais. Posteriormente foram introduzidos outros materiais como, paraquedas e tijolos lúdicos.

O paraquedas lúdico além de ser usado em jogos estruturados, pode representar grandes casas, limite, empoderamento e um grande continente (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005 apud GUSI), enquanto os tijolos lúdicos, por serem objetos de construção, exige mais atenção que os jogos simbólicos (RODRIGUEZ; LLINARES, 2008, apud GUSI)

A vivência de psicomotricidade relacional inicia-se no tapete que representa a casa do psicomotricista relacional, sendo um local com alto investimento afetivo. É nesse espaço que começa e termina a sessão. É no tapete que o grupo é recebido e acolhido podendo viver suas emoções, angústias e frustrações por meio do jogo simbólico. Os participantes são orientados a retirar os sapatos e descalços sentam-se na roda.

Para Lapierre e Lapierre tirar os calçados para entrar no ambiente faz com que a criança seja remetida ao entrar na própria casa, é aceitar certa intimidade, demonstra confiança, também é uma forma de permanecer no ambiente já que para sair é necessário estar calçado. (LAPIERRE E LAPIERRE, 2005, p.104)

No tapete as regras e os combinados do grupo são estabelecidos, que são essencialmente: não se machucar e não machucar o outro, assim sendo todos devem cuidar-se e ajudar cuidando dos colegas, bem como do espaço. Estabelecidos esses combinados primordiais para o bom andamento da vivência de psicomotricidade relacional, os participantes são orientados a encontrem uma forma de comunicação não verbal. Sendo assim, no *setting* da Psicomotricidade Relacional, é possível trabalhar as pulsões inconscientes, recalcadas, e por meio do simbólico favorece o indivíduo encontrar a melhor maneira para resolver seus conflitos internos.

ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se deu a partir de experiências vivenciadas com pais durante as sessões psicomotoras relacionais na escola.

A prática psicomotora relacional faz parte da carga curricular da escola, onde as crianças entre 4 meses e 9 anos participam semanalmente da sessão.

Durante as semanas que se aproximavam do dia das mães e dos pais, realizou-se convites aos mesmos para participarem de uma sessão com seus filhos.

Os pais participaram da sessão de psicomotricidade relacional com seus filhos, e os que por algum motivo não puderam comparecer, nem encaminhar um representante, foram representados por professores disponíveis. Para os pais que tinham mais de um filho, foi necessário participar dos grupos que cada filho pertencia.

A rotina estabelecida com os pais foi a mesma realizada com as crianças durante as sessões semanais. Logo na chegada, todos retiram os sapatos e sentam na roda de conversa inicial.

Após um momento de conversa e aproximação é destacado a importância do cuidado, no brincar, com o corpo e com o corpo do outro, pois muitas vezes ao brincar não percebemos o outro e podemos nos machucar. Em seguida é entregue o material para que todos possam brincar da sua forma, com sua criatividade e espontaneamente.

Durante o brincar é possível identificar que as mães tendem, primeiramente, observar outras mães e as crianças, só então, inserem-se no brincar.

O brincar desenrola-se num caminho simbólico e a alegria é evidente entre os participantes. Compreendemos que este espaço de brincar entre pais e filhos desperta reflexão e relações de parceria.

Dado um tempo para o brincar, chega a hora do relaxamento, todos são convidados a encontrar um espaço para deitar todo o corpo no chão. As crianças buscam seus pais para se aconchegarem e ambos relaxam.

Feito o relaxamento é momento de todos guardarem seus materiais e voltarem para a roda, desta vez é chamada de roda final. Um a um relata como foi o brincar, seus sentimentos, percepções e reflexões trazidas durante a sessão. Para fortalecer o registro, são distribuídas folhas para que desenhem e/ou escrevam sobre suas impressões.

Ao final, todos colocam os sapatos, os pais retornam aos seus afazeres e os filhos voltam para as atividades escolares.

É fundamental destacar a entrada dos pais na escola, num momento específico, participando de algo que as crianças fazem em sua rotina escolar, sem ser uma atividade preparada somente para aquele momento.

RESULTADOS

Após a sessão de psicomotricidade relacional os pais fizeram relatos de suas experiências, como algumas que seguem:

Participar com meu (a) filho (a) as aulas de Psicomotricidade Relacional, em comemoração ao dia das mães, para mim foi...

1- "Muito especial fazer parte de um pedaço da tarde da L. e principalmente conhecer mais sobre a psicomotricidade. O contato com minha filha e vê-la se expressar fora do contexto de casa, foi maravilhoso!!!! Foi um super presente esta aula, tomara que existem outras durante o ano! ".
2- Uma experiência gratificante onde pude estar mais junto com ela no seu mundo escolar e do brincar. É um momento fundamental no crescer com a criança, principalmente na correria do dia a dia. Adorei! "
3- "Uma surpresa muito agradável, que me levou há muitos anos atrás. Quando jovem fazia brincadeiras com os meus cinco filhos e hoje consigo ainda participar com meu bisneto. Me sinto muito bem e feliz. "
4- "Um tempo gostoso, que eu vi e senti a D. se soltar e brincar com muita liberdade. Foi gostoso ver que ela quer dividir este momento comigo. Tive a sensação de mais proximidade com ela. "
5- "Foi muito gratificante poder brincar com a G. sem regras e do que ela mais queria. Me deixou muito feliz ver a felicidade dela ao entrar na sala e me ver, percebendo que eu iria participar da aula com ela. Foi ótimo! "
6- "Muito gostoso principalmente por ver o que podemos inventar com eles e a alegria que eles ficam. O sorriso da B. ao me ver brincando com ela, em um espaço que é dela, foi muito bom! "
7- "Muito legal. Percebi que as duas (S. e G.) são muito felizes na escola e liberam a imaginação nas brincadeiras. Com apenas poucos instrumentos, as crianças se divertem muito. Adorei!!!! "

8- "Vivenciar um momento que só ela vivia, entrar no mundinho dela e participar da sua imaginação. Senti como é bom deixar ela guiar a brincadeira. Senti felicidade quando vi a carinha dela de alegria ao me ver."

9- Muito especial, pois pude participar ativamente de uma atividade que fazia parte do dia a dia dela. Acho bem importante sentir aquilo que é importante para ela e perceber o que ela gosta de fazer e brincar. Além de tudo gastar um pouco de energia com ela, do modo dela foi emocionante, pois nem sempre percebemos detalhes das brincadeiras e da criatividade dela. "

10- "Extremamente interessante e divertido. É muito gostoso poder brincar e curtir um pouco a pequena dentro do ambiente escolar. Dividir um pouco este espaço que é basicamente das crianças é muito prazeroso. Realmente gostei muito. "

11- "Uma forma linda de passa ao menos um pouquinho do dia a dia dele na escola. Foi extremamente importante interagir com ele, vendo as reações e principalmente a felicidade dele com a participação da mamãe! Esse tipo de atividade é muito importante já que a maior parte do tempo não estamos presentes, e cada um desses momentos nos faz ficar mais ligadas a eles! Foi muito legal! Vamos repetir. "

12- " Uma delícia! Acordamos mais cedo que o normal, para estar aqui e foi muito gostoso! B. já me falava há três semanas sobre a "Psico" com as mães e foi muito gostoso estar inteira com ela, com seus amiguinhos e participar do universo dela! Além disso, foi bacana brincar e criar com as bolas, tecidos e principalmente ter um momento com minha filha aqui na escola! Obrigada pela oportunidade! "

13- "Muito especial. Foi muito interessante perceber que muitas vezes tentamos fazer atividades deferentes e muitas vezes brincadeiras simples como jogar bolas e brincar com tecidos fazem mais sucesso e fazem as crianças muito felizes. Outra coisa foi realmente tentar entender o que está se passando na cabecinha deles. Principalmente hoje que a J. só queria ficar no eu colo. Essa aula me fez perceber o quanto é importante ver o mundo com os olhos de criança para tentar entendê-los e fazê-los mais felizes. E não tentar com que eles façam o que nós queremos. "

14- "Uma experiência diferente! Apesar de brincarmos em casa com as bolas. Estar e brincar n o "ambiente" deles e ver seu prazer em demonstrar suas brincadeiras e conhecimentos foi bastante gratificante. É descobrir na prática o que estes pequenos fazem na Escola. Perguntei

à B. o que ela mais gostou da aula: "Brincar de Pique Nique". Já fizemos pique nique apenas 2 vezes, em parques, então acho que serviu para eu agendar um novo muito em breve. Muito obrigada pela experiência! "

15- "Um momento muito, onde pude compartilhar com meu filho um momento do mundo dele, fora do meu mundo onde eu achava que tinha tudo sob controle. Aqui pude ver a reação dele diante das outras crianças, e junto a mim, a forma como ele se manifesta. Gostei muito da experiência de dividir uma atividade do G. com ele e co os colegas dele. Fazer parte de um mundo que em tese é só dele me fez muito bem, me fez sentir uma mãe mais participativa, apesar do pouco tempo no dia a dia, tendo em vista o trabalho diário. Gostei muito, mesmo, de a escola proporcionar isso para as mães, e devia proporcionar isso mais vezes! "

16- "Muito prazeroso. Adoro participar da rotina da minha filha, poder saber do que ela faz na escola, além de poder interagir com os coleguinhas e conhecer melhor as mães. Foi também muito divertido e percebi que ela ficou muito feliz de eu estar perto dela, dentro do espaço dela. "

17- "Maravilhoso! É uma felicidade indescritível poder curtir minha filha em todos os momentos e ainda mais incrível nos momentos que são exclusivamente dela, como o momento em que ela está em sua escolinha. É muito gratificante ver a sua evolução dia a dia, e a aula de psicomotricidade a estimula em todos os sentidos. Obrigada pela oportunidade! "

18- "Foi muito bom conhecer um pouco da aula de psico, estar ao lado do M. foi gratificante, senti que ele ficou muito feliz com a minha presença na escola. Foi ótimo também estar junto com os outros alunos e suas mães. Gostei bastante de ter participado, é uma aula que trabalha o corpo, a coordenação motora, relacionamento e afeto. "

19- Muito importante sentir o ambiente onde a A. frequenta e onde ela se sente tão em casa. A forma como ela constrói vínculos, suas emoções e movimentos. Senti muita leveza e entrega apesar de não ter tido o tempo suficiente para conquistar o contato que eu gostaria com a A.. No entanto, entendi que este era o momento dela e procurei buscar um equilíbrio um equilíbrio entre buscar a conquista e respeito a postura dela. Obrigada! "

20- "Especial, pois cada momento que eu posso ficar com o R. e participar do mundo dele é incrível. Brincar com ele no espaço dele (na escola) é tão importante para mim quanto para ele, mostra interesse, preocupação. "

21-"Muito importante e gratificante, pois pude participar um pouco do dia a dia da vida e das atividades do J. na escola e também aproveitar para dedicar um tempo dó com ela. Acho que é importante para eles saberem que os pais estão acompanhando a vida escolar, mesmo que seja numa brincadeira."

22-"Foi muito gostoso e gratificante! É muito bom poder vivenciar um pouco o dia a dia do meu filho na escola e também ter a oportunidade de brincar e aproveitar a infância dele."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos nesse trabalho, por meio dos vários relatos descritos acima, que a psicomotricidade relacional é um método muito importante para o fortalecimento do vínculo tanto entre pais/mães e filhos (as) quanto família e escola.

A partir da prática, é possível reconhecer as possibilidades que a criança encontra de se relacionar em seu meio escolar e identificar esse espaço nas relações entre pais e filhos. As famílias, em suas infinitas curiosidades, encontram a clareza das oportunidades nos momentos práticos vivenciados na psicomotricidade relacional.

Esta pesquisa apresenta o encontro dessas possibilidades, ajusta o olhar à uma prática que acolhe os participantes numa interação não planejada, mas aberta ao brincar espontâneo e ancorado nas relações e construções do momento.

O espaço relacional encontrado com a prática psicomotora relacional amplia a possibilidade de estabelecer um canal de reflexão e construção das famílias e da escola.

REFERÊNCIAS

CURI, Augusto. **Pais inteligentes forma sucessores não herdeiros.** São Paulo: Saraiva, 2014.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem Trauma:** Construindo Cidadãos. 20ª Ed., Ed. Record; Rio de Janeiro, 2001.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot; organizadores. **Pedagogia Terapêutica: Diálogos e Estudos Luso-Brasileiros sobre João dos Santos.** Fortaleza: Ed. UFC, 2016.

LAPIERRE, Andre. **Da Psicomotricidade relacional à analise corporal da relação.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. Fortaleza, Ceará: Ed. RDS, 2012.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco (2016). **Psicomotricidade relacional: um método para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor**. Orientadora: DilmeireSant'anna Ramos Vosgerau. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 8

ARQUITETURA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PESQUISA HISTÓRICA

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ARQUITETURA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1920 EM FORTALEZA: POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE NEOCOLONIALISMO E ESCOLANOVISMO

Karolynne Barrozo de Paula[196]

Helaine Lima Câmara[197]

Zilsa Maria Pinto Santiago[198]

INTRODUÇÃO

O fulcro deste trabalho apresenta um estudo sobre a arquitetura escolar na década de 1920 em Fortaleza, tendo como objetivo compreender a relação entre arquitetura neocolonial e a tendência pedagógica da Escola Nova e a escolha deste modelo para a afirmação dos princípios do Escolanovismo.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com suporte na pesquisa bibliográfica. Dessa forma, a divisão do trabalho iniciou-se com a contextualização do período elencado para estudo. Em seguida, as tendências pedagógicas que circundavam o início do século XX foram apresentadas, com ênfase na Pedagogia da Escola Nova. Após o exposto, a última parte tratou sobre os modelos arquitetônicos vigentes e a escolha do modelo neocolonial para reafirmação dos princípios do Escolanovismo.

No contexto da Primeira República a arquitetura estava inserida no contexto escolar exercendo uma função educadora, contribuindo de forma articulada com outras áreas do conhecimento, para resolver problemas de instrução ligados a uma ação pedagógica-higienista. Nesse ínterim, o neocolonial, que surgiu como tendência ligada a arquitetura tradicional ligada ao nacionalismo da época, veio a ser a tendência arquitetônica escolhida para abrigar a representação dos princípios pedagógicos do início da Escola Nova.

Consideramos que a arquitetura realizada nas décadas de 1920 escolhidas para abrigar a pedagogia da Escola Nova continha elementos do passado, possuindo assim, características tradicionais de escolas que traziam em seu escopo a modernidade.

PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, EDUCACIONAIS E ARQUITETÔNICAS NO ALVORECER DO SÉCULO XX

[1] Graduanda de Arquitetura e Urbanismo da UFC. E-mail: karolynnebarrozo@arquitetura.ufc.br.
[197] Graduanda de Arquitetura e Urbanismo da UFC. E-mail: helainecamara@arquitetura.ufc.br.
[198] Doutora Professora de Arquitetura e Urbanismo da UFC. E-mail: zilsa@arquitetura.ufc.br.

Quando trabalhamos com arquitetura e arquitetura escolar devemos sempre considerar que estamos nos referindo a um contexto histórico-político-cultural que apresenta formas de expressão e manifestação de um modo de viver e pensar. Com a educação, não é diferente. Ambos, arquitetura e educação são manifestações histórico-culturais que são guiadas por ideais e modelos. Seguindo esse dito, faremos uma breve abordagem a respeito dos processos que influenciaram grandemente a arquitetura e a educação durante o século XX.

Durante a década de 20, que para nós será o ponto de aporte, o mundo foi marcado por grandes transformações, tencionava se recuperar da primeira guerra mundial. Concomitantemente, a busca por novas técnicas, novos materiais e novas formas, levaram a um desenvolvimento arquitetônico que rompia completamente com os padrões anteriores estabelecidos. E eram transformações não só na arquitetura, a cultura e os costumes também se transformaram, a liberdade era o bem maior das pessoas que agora a usavam em todos os seus aspectos de vida.

Dentro da arquitetura mundial o modernismo se instalava como um movimento estético, notadamente caracterizado por essa nova visão de mundo, portador de mentalidade inovadora que se expressava nas artes plásticas e na arquitetura, ponto que iremos trabalhar. O movimento utilizou um sistema de projetos onde a transformação do ambiente construído seria principalmente usando o método da razão, novas tecnologias e o valor social.

Ao final do século XX, o modernismo se consolidava como um projeto universalista que acabou por determinar com seu desenvolvimento e evolução do Estilo internacional. Argan (1992), por exemplo, categorizou a manifestação arquitetônica do movimento moderno como um sistema constituído por seis subsistemas que se definiam por seus sujeitos e países: 1- O racionalismo formal, 2 - racionalismo metodológico-didático: Walter Gropius (Bauhaus); 3 - racionalismo ideológico: construtivismo Russo; 4 - racionalismo formalista: neoplasticismo holandês; 5 - racionalismo empírico: Alvar Aalto (países escandinavos); 6 - racionalismo orgânico: Frank Lloyd Wright (USA).

A crescente transformação do espaço passa a se fazer notável em todos os espaços da sociedade, inclusive dentro do espaço de construção de edifícios escolares, desenvolvimento esse que não se deu de uma hora para outra e sim de modo lento. Só se fez notar de fato essas mudanças bem à frente, ao fim da década de 1920 e período da década de 1930. O histórico da arquitetura escolar mundial já era conhecido o grande problema durante os séculos era o déficit de espaços, as

escolas que não eram capazes de atender a demanda existente. A crescente transformação e demanda se faz com que se busque novas soluções para as tipologias escolares.

Nesse trabalho vamos tentar situar uma relação entre esses dois campos de estudo. Educação e Arquitetura, tendo como recorte temporal a década de 1920, década que é onde vamos poder de modo mais acentuado as reformas educacionais e arquitetônicas ocorridas.

Nesse período de transformações e mudanças, surge o movimento Neocolonial no Brasil e *Mission Style*[199] em outros países, como uma proposta num ambiente de discussões de ideias ligadas a negação do passado que não tinha mais valor histórico e em um momento presente que buscava recursos para o cenário arquitetônico nacional. Novamente vemos aqui o pensamento de nacionalismo e orgulho nacional. Movimento que surgiu em uma reação contra o ecletismo eurocêntrico dominante, encontrando sua justificativa na ânsia por buscar uma maneira de reafirmar as formas construtivistas tradicionais brasileiras, algo que pudesse ser definida como genuinamente autóctone, embora com raízes em Portugal. A produção do neocolonial ganhou visibilidade a partir da Exposição Comemorativa do Centenário da Independência, realizada em 1922, no Rio de Janeiro. Foram erguidos pavilhões de acordo com o cânone do estilo, que logo foram adaptados a igrejas, escolas e residências.

O movimento Neocolonial estava em uma busca pelas raízes da cultura arquitetônica produzida no Brasil. A busca de uma identidade que refletisse a continuidade patriota no tempo e que fosse permanecer no espaço por um longo tempo, gravada na memória das pessoas e nas fachadas construídas.

De acordo com Argan (1977, p.7) o *Revival* nasce como uma experiência artística e como redescoberta romântica, que se mostra até os dias de hoje não só como uma expressão na pintura, na escultura ou nem mesmo apenas na arquitetura. Como também em uma evolução de passados míticos relacionados como construções políticas e ideológicas. Constitui-se de uma simultânea evasão da história e uma tentativa de se apropriar dela, se tenta iludir a passagem do tempo e se colocar a margem das transformações geradas por ele. O *revival* neocolonial no Brasil é uma das janelas para uma visão de mundo e do Brasil que tentava combinar o culto e a tradição e uma

[199] A missão estilo *Revival* foi um movimento arquitetônico que começou no final do século XIX do estilo colonial revivalismo e reinterpretação, tendo como inspiração as missões espanholas na Califórnia no final do século XVIII e início do século XIX. O movimento da missão teve maior popularidade entre 1890 e 1915, em numerosas estruturas residenciais, comerciais e institucionais – particularmente as escolas e depósitos de ferrovia – que usou este estilo arquitetônico facilmente reconhecível.

afirmação da cultura brasileira como algo superior. Uma luta entre para tornar o passado artístico e cultural como um capital teórico que justificaria e legitimaria a posição do neocolonial.

O percurso do movimento neocolonial pode ser caracterizado como de uma reação ao que era visto como excesso e estrangeirismo na arquitetura que era feita durante o início do século, uma resistência ao modernismo apoiada pelas ideologias do tradicionalismo e conservadorismo, buscando uma glorificação da cultura produzida pela aristocracia rural que era apontada ali como a expressão máxima da nacionalidade.

Diante de todas essas transformações e questões apontadas, vamos analisar durante o nosso trabalho e a nossa pesquisa, que ainda se desenvolve, alguns pontos relacionando esses movimentos e transformações históricas, sociais e culturais. Dentro do setor de ensino, dentro da arquitetura e como eles transformaram as formas de pensar e ensinar. Junto com os processos de transformações sociais, educacionais e arquitetônicos, as influências dessa concepção neocolonial e quais as influências desse modo de analisar e ver o mundo dentro do ambiente escolar e a renovação que o mesmo estava passando.

As transformações que ocorrem no país vão influenciando todos os setores, entre eles o da educação, a crise da oligarquia, as críticas ao modelo que se aplicava à sociedade. Tudo isso somado as mudanças no mundo vão apenas apontando uma necessidade de um projeto novo para o desenvolvimento de uma Republica Nova, com o Estado como o centro de coesão da formação social e a educação como sendo seu elemento desencadeador.

NOVAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO: RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PEDAGOGIA ATIVISTA

Diante das mudanças preconizadas no final do Império e início da República, a escola passou por mudanças inspiradas por princípios formativos distintos daqueles em vigência na escola tradicional. Novas teorias pedagógicas surgiram em decorrência das novas exigências de modelos formativos para o homem do século XX.

O cenário do país apresentava como tessitura político-econômica a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. Essas transformações provocaram alterações de base imbuídos dos princípios do liberalismo. (NAGLE, 2001). Essas alterações repercutiram em abrir os portões da escola para um público até então não atendido.

A educação para o povo começou a ser valorizada com advento da sociedade industrial e com o intuito de progresso da sociedade. Como resultado disso, o saber calcular, ler e escrever

transformara-se em justificativa política para a possibilidade de mudança da sociedade e assim a escola deve abrir-se às massas.

Apesar disso, a Escola Nova, de algum modo, insere-se, como afirma Cambi (1999), num posicionamento contra a sociedade industrial, pois seu intuito é promover uma participação ativa dos cidadãos na sociedade, sem renegar a individualidade inerente do ser humano, seus interesses e sua autonomia.

Essa inovação no modo de pensar a educação recebeu influência da psicologia e sobre estudos da psique infantil. Nesse ínterim, a criança é essencialmente ativa e para que a aprendizagem siga a natureza pueril é necessária a união de conhecimento e ação, atividade intelectual e prática como processos de desenvolvimento da sua cognição e psicomotricidade.

Os primeiros experimentos das escolas novas surgiram na Europa, Inglaterra, por Cecil Reddie (1858-1932), na criação de uma escola para rapazes; na Alemanha, por Hermann Lietz (1868-1910) com as Casas de educação no campo; na Itália, o escolanovismo foi definido como "escola serena", uma continuação entre a escola e a família, tendo como representantes principais Maria Boschetti Alberti (1884-1951), Rosa Agazzi (1866-1951), Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). (CAMBI, 1999).

Nos Estados Unidos, o principal precursor do ativismo foi John Dewey. Apesar disso, outros nomes se destacaram como o William H. Kilpatrick (1871-1954), com a elaboração do método de projetos, Helen Parkhust (1887-1973) e Carleton W. Washburne (1889-1968). (CAMBI, 1999).

Segundo Cambi (1999, p.526) os principais temas ligados a pedagogia ativa são

> 1.No "puericentrismo", isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. Na valorização do "fazer" no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. "Na motivação", segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. Na centralidade do "estudo de ambiente", já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. Na "socialização", vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. No "antiautoritarismo", sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus fins, sobre a criança; 7. No "anti-intelectualismo", que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à conseqüente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte dos discentes.

Jorge Nagle (2001) dividiu o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil em fases, sendo a primeira delas, de 1889 a 1900 com a criação das primeiras escolas novas. A segunda etapa, de

1900 a 1907 foi o período de formulação de um novo ideário educacional, tendo como principal referencia o movimento estaduniense proposto por Dewey. A terceira fase, de 1907 a 1918, com a criação e a publicação do método, sucedendo assim, a última fase que marca a consolidação e propagação das idéias e técnicas escolanovistas.

Conforme salienta Cambi (1999) o pensamento de Dewey estava coadunado com as transformações sociais e cognitivas do século XX, ligada à industrialização, "a difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia. Para que a educação cumpra esse fim proposto pelo pensamento de Dewey de formação do homem democrático e ativo na sociedade seria necessário que o meodo cientifico situa-se como o centro da formação intelectual e moral. Unidos à esse propósito, arquitetura e áreas congêneres, educação e medicina configuravam o tripé da missão modernizadora da sociedade.

ARQUITETURA NEOCOLONIAL COMO MODELO PARA A ESCOLA ATIVA: DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS

Algumas indagações são feitas sobre a relação da arquitetura e educação. O diálogo entre questões pedagógicas e a arquitetura existe? Até onde a configuração dos espaços escolares é dimensionada pelo sistema educacional e pelas imposições do contexto político-econômico nacional e local?

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. (SANTIAGO, 2011).

O movimento neocolonial inicia-se no Brasil com o engenheiro português Ricardo Severo, radicado em São Paulo desde 1902. Além de conferências proferidas por ele, a construção de sua própria residência no estilo neocolonial, bem como a de outras residências da elite de São Paulo, foi um marco na produção desta arquitetura. 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 longíqua origem muçulmana, azulejos fabricados diretamente no Porto, recobrindo as paredes das varandas (BRUAND, 1979, p.53).

É no Rio de Janeiro que o movimento neocolonial tem maior receptividade e expansão, isto porque, a influência do médico José Mariano Filho impulsionou o movimento e levou a uma amplitude maior que na capital paulista. Embora não sendo arquiteto nem engenheiro, sua riqueza e

prestígio postos em favor do que chamava "a causa da nacionalidade" fez do movimento neocolonial sua bandeira, tendo grande influência sobre os arquitetos no período em que foi diretor da Escola de Belas Artes (ENBA) no Rio de Janeiro (Santiago, 2008).

José Mariano 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 Júnior e Fernando de Azevedo, onde os prédios institucionais foram de inspiração neocolonial (Oliveira, 1991).

A mais importante realização oficial no estilo neocolonial conforme Bruand (1979) foi a Escola Normal do Rio de Janeiro (posteriormente Instituto de Educação) construída no período de 1926 a 1930.

Neste período, o movimento de arquitetura neocolonial se desenvolvia no cenário das comemorações do Centenário da Independência do Brasil, 1922, e anos posteriores, enquanto isso, no campo da educação, segundo Ghiraldelli (1991), basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova.

A Pedagogia Tradicional, aspirações dos intelectuais ligados as oligarquias dirigentes e a igreja, segue as teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no Herbatismo, como também do educador suíço Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827). A Pedagogia tradicional foi amplamente disseminada até o início do século XX. Já a Pedagogia Libertária, se vinculou aos intelectuais com projetos ligados aos movimentos sociais populares e ganhou espaço entre o início do século XX e os anos de 1920. A Pedagogia Nova emergiu dos movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade, se ampliando no cenário a partir de meado dos anos de 1920.

Faria Filho e Vidal (2000) apontam que a construção dos grupos escolares iniciada em São Paulo foi uma demonstração dos republicanos na busca de afirmação do projeto republicano que teve na educação ponto forte de apoio. Buffa (2002) confirma que os políticos republicanos e educadores passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Comenta ainda, que o estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais surge quando a escola primária começa a ter organização em classes seqüenciais, exigindo uma nova organização do espaço escolar.

Até 1920, os prédios escolares em São Paulo traziam, segundo Buffa (2002), características arquitetônicas do neoclassicismo[200] e ecletismo[201].

Nas primeiras construções de prédios escolares em São Paulo, a utilização de "projeto-tipo" de porão alto e a repetição do mesmo projeto em vários bairros e cidades no interior de São Paulo, se justificavam pela possibilidade de implantação do projeto em diversas situações topográficas, bem como por proporcionar agilidade na construção.

Fig. 1: Primeiro Grupo Escolar de S. Simão. Município: São Simão - SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

Fig. 2: Grupo Escolar do Pari – 1905 – São Paulo - SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

Fig. 3: Grupo Escolar Cel. Paulino Carlos – 1905 - São Carlos – SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

Posterior a estas manifestações a após a 1ª Grande Guerra, começam mudanças em busca de identidade nacional, surgindo assim o movimento neocolonial no Brasil, de uma modernidade controvertida aos olhos de hoje, mas para a época, era o avanço sob o ponto de vista nacionalista. Alguns exemplares em São Paulo traziam as características do movimento Neocolonial.

[200] O Neoclassicismo foi um movimento cultural nascido na Europa em meados do século XVIII, que teve larga influência na arte e cultura de todo o ocidente até meados do século XIX. Entende-se o estilo arquitetônico que, em linha com a tendência artística universal do neoclassicismo, resulta da recuperação da gramática formal da antiguidade clássica grega e romana.

[201] No Brasil, a arquitetura eclética foi uma tendência dentro do chamado academicismo propagado pela Academia Imperial de Belas Artes e pela sua sucessora, a Escola Nacional de Belas Artes, ao longo do século XIX. Bruand considera que todas as manifestações de uso de elementos de características de origem remota na Antiguidade Greco-romana que comumente se denominam "neoclássico" não passam de uma forma de ecletismo, onde possam ser encontrados justapostos todos os estilos que utilizam "*colunas, cornijas e frontões, da Renascença italiana ao Segundo Império francês. Passando pelo classicismo, pelo barroco e pelo verdadeiro neoclássico de fins de fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX*". (Bruand, 1997. P. 33)

Fig. 4: Grupo Escolar Conde de Parnahyba – 1906 - Jundiaí – SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

Fig. 5: Escolas Reunidas do Belenzinho – 1907 - São Paulo- SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

Fig. 6: Grupo Escolar de Vila Marianna – 1909 - São Paulo - SP
Fonte: www.crmariocovas.sp.gov.br

As escolas construídas no Rio de Janeiro, ao estilo neocolonial, segundo Oliveira (1991, p. 59), viriam responder "aos requisitos modernos de instalações escolares, tanto no que diz respeito à iluminação e aeração, quanto à higiene e pedagogia". A mesma autora transcreve em sua pesquisa a descrição do próprio autor do projeto destacando

> [...] que as salas são completamente isoladas, de maneira a impedir que os trabalhos de uma classe sejam perturbados pela vizinhança das outras; a iluminação natural esta foi calculada de modo que nas classes não haja nem excesso nem deficiência de luz, pois as janelas basculantes e com réguas móveis poderão regular a passagem dos raios luminosos refletidos; a aeração natural está garantida pela distribuição de aberturas, com janelas basculantes, colocadas em alturas convenientes [...] a pintura dos ambientes em cores neutras que descansem a vista, e finalmente a colocação de quadros negros, em alturas que fiquem dentro dos limites do campo de visão dos alunos [...] (op. cit., p. 59-60).

Assim, estão no mesmo espaço de tempo e cenário político o movimento neocolonial e a Pedagogia Nova. Em Fortaleza, em decorrência da Reforma da Instrução em 1922, dois de seus novos grupos escolares foram construídos dentro das características do movimento neocolonial, como podemos ver nas figuras seguintes.

Fig. 9: Grupo Escolar Visconde do Rio Branco
Fonte: http://www.fortalezaemfotos.com.br

Fig. 10: Atual EEFM Visconde do Rio Branco
Fonte: SANTIAGO, 2011.

Fig. 11: Grupo Escolar Fernandes Vieira
Fonte: Arquivo Nirez

Fig. 12: Mesmo prédio do GE Fernandes Vieira com alterações na fachada – EEF Juvenal Galeno
Fonte: http://www.fortalezaemfotos.com.br

O Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, no bairro Joaquim Távora e o Grupo Escolar Fernandes Vieira na Praça Gustavo Barroso em Fortaleza, ambos foram projetados pelo arquiteto Armando Oliveira, que participou do grupo de arquitetos cariocas que aderiram ao estilo tradicional – neocolonial participantes da Exposição de Arquitetura na comemoração do Centenário da Independência do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Primeira República a arquitetura estava inserida no contexto escolar exercendo uma função educadora, contribuindo de forma articulada com outras áreas do conhecimento, para resolver problemas de instrução ligados a uma ação pedagógica-higienista.

Nesse cenário, com as leituras e investigações sobre os movimentos arquitetônicos vigentes no Brasil no início do século XX, principalmente no Distrito Federal - Rio de Janeiro - podemos apresentar o movimento Neocolonial como responsável por uma atitude de ruptura em relação à importação de modelos europeus, voltou-se para o olhar do nosso passado de modo a repensar o que tínhamos e o que éramos naquele período de transição entre o Império e primeiras décadas de República e, como poderíamos seguir com nossas próprias atitudes, sendo uma arquitetura oficial com características do passado, sim, de forma a valorizar a tradição, mas sem negar as ideias modernizantes do conforto espacial que respondia aos requisitos da Escola Nova e que se traduziu nos projetos das escolas no Rio de Janeiro e influenciou muitas cidades brasileiras, inclusive Fortaleza.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio. "EI Revival" in ARGAN, Giulio Car10 (org.). **EI Pasado en el Presente**. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 1977.

ARGAN, Giulio Carlo. Historia da Arte Moderna, do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

BUFFA, E. e PINTO, G. de A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas – 1893/1971**. São Carlos; Brasília: EdUFSCar; INEP, 2002, 174p.

Bruand, Yves. Arquitetura contemporânea no Brasil. Tradução Ana M. Goldberger. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 398p. : il.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Maio/Agosto n. 14. 2000.

Ghiraldelli Júnior, P. (1991). **Educação Física Progressista**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Beatriz S. 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.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Uma Reflexão sobre o contexto e concepção do espaço-escola nas décadas de 1920-30 em Fortaleza.** Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú, 2008.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Arquitetura e Instrução Pública:** a Reforma de 1922; concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação/UFC. Fortaleza, 2011.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E O DIREITO À MEMÓRIA – SUA FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL NO BRASIL

Iohanna Sara Frutuoso dos Santos[202]

INTRODUÇÃO

Ao se tratar de preservação do patrimônio cultural e histórico se torna fundamental a compreensão do uso dos espaços e a elevação de seus conceitos a *lugres de memória*, expressão utilizada por Pierre Nora, historiador francês, atribuída aos lugares que assumem certa importância no meio social e passam a ser de certa forma sacralizados, no espaço e no tempo. Os *lugares de memória*, são aqueles que constituem a memória coletiva de um determinado grupo social, ou seja, a memória comum de um passado que traz consigo a sensação de pertencimento a um determinado lugar, por parte de um determinado grupo social.

A contemplação de um espaço ou conduta de relevância histórica, mesmo que remoto, tem a capacidade de evocar sensações e sentimentos que parecem revitalizar momentos e fatos vividos, os quais explicam a realidade presente. Assim cada prática, cada prédio histórico, cidade têm em si não apenas o material/atos que lhe compõem, mas também uma gama de significações e vivencias ali experimentadas. Desta forma a memória de um grupo, entendida como a memória coletiva, contribui diretamente com a manutenção da ordem dos grupos e instituições que fazem parte de uma sociedade, com entende Michael Pollak.

A preservação dos bens patrimoniais tem a finalidade de conservação de traços da vida comum, quotidiana, e mostrar como a sociedade vivia em determinada época. A preservação deve ter como objeto, algo que tenha um significado coletivo para determinada comunidade, uma vez que a perpetuação da memória se dá preservando os espaços e tradições utilizados por ela em sua formação.

A preocupação com a política de preservação desde os últimos anos do século passado vem aumentando exponencialmente caracterizada pelas excessivas ondas de comemoração de efemeridades históricas, segundo Burke. Deste modo a emergência do direito à memória tem se apresentado como uma das principais preocupações políticas e culturais das sociedades ocidentais, como pensa o antropólogo Andreas Huyssen.

---

[202]Aluna do curso de Bacharelado em Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista do projeto de extensão: "Ações integradas junto à escola de saberes de Barbalha", pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Iohannasara@gmail.com.

No Brasil a preocupação preservacionista segue os padrões prelecionados pelo antropólogo. As preocupações para com a manutenção da preservação ganham forma com a criação de um órgão estatal que regulamenta a política de preservação bem como a introdução de pressupostos constitucionais que a regule (como consta no art.126, CFRB/88).

Fundado em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN apresenta em documentos, ações e projetos que demonstram a importância da realização de ações educativas como tática de amparo e cuidado do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de debates teóricos, e conceituais e métodos de atuação que estão presentes na base das atuais políticas públicas de Estado na área.

O termo *educação patrimonial* surge pela primeira vez, no ano de 1983, a introdução do termo no Brasil, como uma metodologia movida pelo modelo da *heritageeducation*, desenvolvido na Inglaterra. Em 1988, com a chegada da atual Carta Magna, a implantação de dispositivos legais que regulamentam e asseguram a preservação patrimonial, se tornam garantias fundamentais para a manutenção do patrimônio histórico e cultural.

Deste modo, a Constituição Federal de 1988, amplia de forma considerável o conceito de patrimônio cultural, para além da dimensão de composição material "pedra e cal", como diz José Ricardo Oriá Fernandes, Doutor em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Consultor Legislativo da área deEducação e cultura da Câmara dos Deputados, ao incorporar os bens de natureza material e imaterial em seu texto legal.

Em seu texto normativo, além da ampliação dos conceitos, se mostram presentes diretrizes e eixos norteadores fundamentais, aliando as formas de atuação estatal com a noção ampliada de Patrimônio Cultural, as quais estão contidas no art. 216, CF/88 e nos parâmetros da área de Patrimônio Imaterial, originada por decreto no ano de 2000. Além das inovações conceituais, a CF/88 apresenta princípios constitucionais importantes os quais vem nortear a iniciativa preservacionista no Brasil.

A PROBLEMÁTICA DE INSERÇÃO DA POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a preocupação com os Patrimônios Culturais tem sua origem no período da Revolução Francesa, época em que é marcada pela iniciativa que o Estado francês tem a iniciativa de preservar os bens que potencialmente tinham a capacidade de firmá-lo enquanto instância suprema. Assim, ao voltarmo-nos o olhar à realidade brasileira se tem a constatação de que as questões referentes à preservação de determinados bens que compõem a essência do termo

Patrimônio Histórico e Artístico nacional, têm a fundamentação semelhante a motivação das políticas adotadas durante a Revolução Francesa, qual seja afirmar a identidade do país.

O cuidado com a manutenção do Patrimônio Histórico passa a ter um significado mais intenso a partir da década de 1920 visto que a preservação destes bens estava a ser negligenciada atraindo para si a preocupação de intelectuais. Entretanto, a partir da Constituição de 1934, em seu art. 10, se observa pioneiramente a percepção jurídica acerca de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, trazendo em seu inciso três a preocupação com as questões patrimoniais.

> "Art 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados:
> I - velar na guarda da Constituição e das leis;
> II - cuidar da saúde e assistência públicas;
> **III - proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte;**
> IV - promover a colonização;
> V - fiscalizar a aplicação das leis sociais;
> VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus;
> VII - criar outros impostos, além dos que lhes são atribuídos privativamente.
> Parágrafo único - A arrecadação dos impostos a que se refere o número VII será feita pelos Estados, que entregarão, dentro do primeiro trimestre do exercício seguinte, trinta por cento à União, e vinte por cento aos Municípios de onde tenham provindo. Se o Estado faltar ao pagamento das cotas devidas à União ou aos Municípios, o lançamento e a arrecadação passarão a ser feitos pelo Governo federal, que atribuirá, nesse caso, trinta por cento ao Estado e vinte por cento aos Municípios."[203]

Com o DL. n.º 25/1937 tem início da criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O ora citado foi estruturado por intelectuais e artistas brasileiros da época. A partir de então se definiu Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como:

> O conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.[204]

A partir de então tem-se uma considerável regulamentação das políticas de preservação dos bens patrimoniais. As constituições posteriores ao decreto supracitado têm melhorado a concepção de patrimônio no que tange direitos e deveres envolvendo o Estado e os cidadãos. Em acordo com as mudanças atribuídas à noção de patrimônio a luz das ratificações atribuídas pelas constituições seguintes, se percebe que a constituição vigente traz em seu texto o Princípio da Cidadania Cultural.

Pela primeira vez na história constitucional do país há abordagem ao tema Direitos Culturais, possibilitando deste modo, o acesso aos bens culturais como expressão maior da

[203]Constituição Federal Brasileira de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: agosto 2017.
[204]DECRETO-LEI N. 25 DE 30 DE NOVEMBRO DE 1937. Artigo 1°. Disponível em: <http://www.antt.gov.br>. Acesso em: agosto 2017.

cidadania. Por sua vez, o poder público, traz para si a responsabilidade de manter e garantir os direitos culturais a toda população brasileira por meio de políticas e iniciativas preservacionistas.

Os direitos culturais são aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura do meio social em que se insere desde a produção cultural passando pelo direito de acesso à cultura até o direito da memória histórica. Entende-se o direito de produção cultural como parte do pressuposto de que todos os homens produzem cultura. É o direito que todo homem tem de exprimir sua criatividade. O direito de acesso à cultura, por sua vez, implica na garantia de que além de produzir cultura todo cidadão deve ter acesso aos bens culturais, originados por este mesmo grupo social. No que se refere o direito à memória histórica, todos os homens têm direito de ter contato com os bens materiais e imateriais que os liga ao seu passado, à sua história e à sua tradição.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES CONCEITUAIS

De acordo com as autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, em seu *Guia Básico de Educação Patrimonial*, principal material de apoio para as ações realizadas pelo IPHAN durante a década passada, Educação Patrimonial se trata de um "processo permanente e sistemático", focado no Patrimônio Cultural como a primeira fonte de conhecimento e desenvolvimento individual e coletivo, na qual a sua metodologia se justapõe a

> "[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A partir do momento em que se adota a expressão Educação Patrimonial, inicia em todo o território nacional uma grande variedade de iniciativas e projetos com percepções, métodos, práticas e objetivos distintos. Mesmo com todas as atividades desenvolvidas, sendo elas esporádicas ou continuas inseridas na dinâmica social, constituem não um fim em si mesmo, mas sim fazem parte de processos educativos.

Atualmente a CEDUC defende que a Educação Patrimonial é formada por todos os processos educativo, sejam eles formais ou informais que têm como foco o Patrimônio Cultural, socialmente reconhecido como instrumento de compreensão da história e das alusões culturais em todas as suas manifestações, contribuindo para o seu reconhecimento e valorização, bem como sua preservação.

As experiencias bem-sucedidas aliadas ao estudos e reflexões de educadores e profissionais das ciências socais e humanas, possibilita a identificação de pressupostos teóricos norteadores dos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

Desta forma a partir da leitura do texto constitucional é possível identificar os seguintes princípios: a ***construção da memória plural***, a ***diversidade de instrumentos de preservação***, a ***municipalização da política patrimonial*** e a ***multiplicidade de sujeitos/atores na defesa do patrimônio cultural***.

É essencial que as comunidades sejam participantes efetivas das iniciativas educacionais afim de assegurar o desenvolvimento coletivo do saber, tendo em vista que a comunidade é a fonte da produção cultural, a qual reconhece seus significados associados à memória. Assim, as ações educativas transformam a educação como algo além da mera transmissão de informação. Para isso, as iniciativas educacionais devem ser vistas como recurso primordial para valorização da multiplicidade cultural e ara a intensificação da entidade local utilizando-se de diversas iniciativas, táticas, momentos, dentre outras situações de aprendizado coletivo.

Qualquer que seja os métodos de preservação do patrimônio cultural, este deve ser um ato pressuponha em sua execução o emprenho em fortalecer e identificar os vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, estimulando assim a interatividade social em todos os estágios da preservação dos bens. Nesse aspecto, cabe ao poder público em parceria com as demais instituições sociais estimular mecanismos de preservação.

A CONCRETIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, NACIONAL E LOCAL

A política de Educação Patrimonial em âmbito nacional foi estruturada pelo IPHAN, assim, esta está estruturada em três pulares de atuação, são eles: a ***inserção do tema Patrimônio Cultural na Educação Formal***, é essencial disseminar o pensamento reflexivo acerca do tema a que diz respeito a preservação do patrimônio à rede formal de ensino. Desta forma, o poder público se utiliza de dois meios como parceria para o fortalecimento desta inserção, sendo eles, a parceria com o Ministério da Educação em que no âmbito da educação básica a utilização do *ProgramaMais Educação*abre caminhos para a incorporação de atividades de educação patrimonial na perspectiva de educação integral na seara do ensino superior a inserção se deu através do *Programa de Extensão Universitária* (ProExt), o qual apresenta uma linha temática voltada ao Patrimônio Cultural.

A segunda estratégia para a disseminação da política de preservação patrimonial é a ***gestão compartilhada das ações educativas.*** Apresenta-se como a principal estratégia, o fomento a *Rede Casas do Patrimônio*, a qual busca reconhecer o protagonismo local das iniciativas educacionais de valoração do Patrimônio Cultural intermediando as instituições e agentes que possua envolvimento com o tema e com os bens culturais. Ainda nessa perspectiva esta medida educativa almeja ampliar a capilaridade e vantagem de descentralização de políticas públicas de Educação Patrimonial sob a ótica de uma construção coletiva que relacione as três instâncias governamentais.

Por fim, a terceira medida é a ***Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial***. Em decorrência do amplo conceito de patrimônio e das múltiplas ações educativas em toda a nação há a necessidade de normatizar e garantir a execução de diretrizes mínimas da política nacional de Educação Patrimonial, as quais foram consolidadas através dos seguintes documentos:*Carta de Nova Olinda (2009), I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009) e Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011).*

No que diz respeito à concretização das ações da Educação Patrimonial em âmbito local, vem se desenvolvendo na região do Cariri cearense, iniciativas que apresentam de forma prática os pressupostos vinculados à essência do conceito de Preservação Cultural. Pode-setomar como exemplo as atividades desempenhadas pelo Instituto Escola de Saberes de Barbalha, instituição localizada na região do Cariri, na cidade de Barbalha.

A Escola de Saberes de Barbalha – ESBA é uma instituição oriunda da união comunitária em parceria de várias instituições. A sua institucionalização surge com a intenção de fortalecer os propósitos educativos direcionados para a sustentabilidade cultural, por meio da valorização e disseminação dos saberes, da memória e do patrimônio cultural material e imaterial do município de Barbalha e da região do Cariri. Desde sua fundação a ESBA desenvolveu atividades que envolveram as comunidades locais por meio da realização de seminários e simpósios, oferecendo cursos e oficinas, cuja finalidade é a transmissão de saberes tradicionais nas mais variadas áreas.

Desde o princípio a ONG tem repercutido positivamente na sociedade local, modificando a postura e pensamento coletivo em relação a preservação doa bem materiais e imateriais, ampliando o sentimento de proteção da memória local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado, a necessidade de se preservar o Patrimônio Cultural e Histórico desde os primórdios da sociedade brasileira se mostra como uma necessidade atual, mesmo com a sua

consagração, notadamente visível em todas as suas ratificações e incessantes iniciativas de manutenção, ainda assim a preservação do Patrimônio Cultural e Histórica e inovações nas táticas de preservação.

Com a ampliação do conceito de patrimônio, surgem necessidades que não se reduzem apenas a preservação dos monumentos tidos como de valor histórico, mas também a pluralidade manifestações culturais que se mostrem presentes em uma comunidade.

Essa inovação no pensamento basilar da Preservação do Patrimônio Cultural e sua reverberação nos órgãos nacionais, permite uma abrangência mais ampla em sua esfera de atuação, possibilitando aumentar a valorização e a manutenção das mais diversas formas de manifestação cultural tão latentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICAFEDERATIVA BRASILEIRA, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.b*r*>. Acesso em: agosto 2017.

DECRETO-LEI N. 25 DE 30 DE NOVEMBRO DE 1937. Artigo 1°. Disponível em: <http://www.antt.gov.br>. Acesso em: agosto 2017.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA BRASILEIRA, 1988.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

FERNANDES, J. Ricardo Oriá. *Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. Revista Brasileira de História* 13 (25/26), 1993.

FERNANDES, J. Ricardo Oriá. *O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988 – 2010)*. Disponível em: <www.casaruibarbosa.gov.br>. Acesso em agosto, 2017.

DAF – CEDUC; FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial. Histórico, conceito e processos*. Disponível em: <www.portal.iphan.gov.br>. Acesso em: agosto, 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ARQUEOLOGIA DA ARQUITETURA: OS DESAFIOS DA PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL NO CENTRO HISTÓRICO DE TERESINA – PI

Virginia Marques da Silva [205]

INTRODUÇÃO

Dentre as mais variadas classificações referentes ao patrimônio material, destaca-se o patrimônio construído, enquanto aquela que mais se relaciona com o cotidiano das cidades: as igrejas, os prédios públicos e os casarios antigos são, em geral, atribuídos ao que se convencionou chamar de "patrimônio histórico".

Uma das formas de se estudar a arquitetura é por meio da arqueologia, abordando as edificações enquanto materialização de formas de pensar o espaço para atender necessidades individuais e coletivas que refletem os hábitos, costumes e interesses dos grupos sociais num determinado tempo e espaço. Este princípio serve de referência aos trabalhos de pesquisa nos remanescentes construtivos, oferecendo dados imprescindíveis para ações de conservação e restauro ao desconstruir noções pré-existentes sobre os objetos edificados e revelar novos aspectos, a partir dessa abordagem particularizada.

Pensar o espaço no qual se desenhou e edificou a arquitetura local em um espaço recém-criado é refletir sobre as edificações enquanto construções erigidas numa época em que as motivações eram voltadas para transformar a área na capital piauiense, pensando principalmente nas relações comerciais que poderiam ser ampliadas pela proximidade com a cidade de Caxias e a localização privilegiada entre dois rios, na época navegáveis, o rio Parnaíba e o Poti.

Teresina é uma cidade ainda jovem, com seus 165 anos apresenta problemas de conjuntura de cidades mais antigas. Um desses problemas é o descaso com as construções localizadas no centro histórico e a ausência de políticas públicas para a gestão e a preservação do patrimônio cultural arquitetônico local.

PATRIMÔNIO CULTURAL: REFLEXÕES CONCEITUAIS E BREVE HISTÓRICO

O debate sobre patrimônio remete ao debate teórico sobre lugar e espaço, que também precisa ser considerado para nos ampliar a compreensão, aumentando assim as variáveis. Certeau (1994) salienta que o lugar é a ordem, configuração de posições que indica estabilidade, e nesse

[205] Programa de Pós-Graduação em Arqueologia - Universidade Federal do Piauí – (PPGArq – UFPI). Historiadora (UESPI), Arqueóloga e Conservadora de Arte Rupestre (UFPI). E – mail: virginiarqueo@gmail.com

.

sentido, duas coisas não ocupariam o mesmo lugar, os elementos estariam uns aos outros, cada um em seu lugar próprio. O espaço, é um cruzamento de móveis, não tem a estabilidade do lugar, é movimento e dinâmica. Porém, lugar e espaço, ambos se encontram em oposição, o espaço é o lugar praticado. Os discursos urbanísticos definem, portanto, lugares, os passantes, os pedestres que o transformam em espaços, a partir dos usos que estipulam para os lugares.

De acordo com a filósofa e historiadora das teorias e formas urbanas e arquitetônicas, Françoise Choay (2001), patrimônio é definido como tudo aquilo que denota ou pode identificar o momento de rememoração e de lembrança ao indivíduo. Após várias requalificações, a palavra patrimônio, ligada a histórico, (patrimônio histórico) segue uma outra vertente:

> designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade [...], constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos.(CHOAY, 2011: p.11)

As políticas e práticas brasileiras de preservação do patrimônio surgem dentro do contexto de autoritarismo do Estado Novo (1937-1945), período em que o Brasil permaneceu sob o comando de Getúlio Vargas, devido às iniciativas de alguns intelectuais modernistas, como o escritor paulista Mário de Andrade, que estavam envolvidos com a criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a aprovação do decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que organizou a proteção ao patrimônio artístico nacional como sendo:

> o conjunto de bens moveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (LEMOS, 1985: p.43)

O referido decreto, em vigência até os dias de hoje, abrange apenas os bens móveis e imóveis, o que somente é modificado com a Promulgação da Constituição Brasileira de 1988, quando há retomado o conceito de patrimônio proposto pelo modernista Mário de Andrade. O patrimônio cultural na Carta Magna de 1988 é definido como sendo "portadores de referências à identidade, à ação e a memória da sociedade".

TERESINA: SURGIMENTO DA URBE TRANSFORMA O ESPAÇO

Ao longo da História do Ocidente, a vida urbana tem recebido uma avaliação diferenciada. Ora é tida como espaço de progresso, ora é percebida como espaço de desordem. Por muito tempo se pensou a cidade como lugar de modernidade e progresso em oposição ao mundo rural, considerado lócus da tradição e do atraso. A cidade passa a ser identificada como campo da racionalidade e do planejamento, atraindo populações em busca de novas oportunidades de vida.

Teresina nasce de forma institucionalizada a partir da transferência da sede político – administrativa da cidade de Oeiras para a região conhecida como Chapada do Corisco. A transferência ocorreu de forma sorrateira e foi liderada pelo Conselheiro Antônio Saraiva, no ano de 1852. O nome Teresina é uma singela homenagem a Imperatriz Teresa Cristina.

Surge, portanto, com a finalidade de propulsão da economia do Estado através do comércio com outras províncias do Império garantindo assim, a possibilidade de prosperidade do Piauí, já que a região escolhida por Saraiva era vista pela própria Coroa, como uma área sem grandes provimentos e até mesmo de possíveis prejuízos, devido ao grande obstáculo de se conseguir povoamento para a área da Chapada do Corisco.

Saraiva sinaliza, como uma preocupação pessoal, para a criação de um plano modernizador para Teresina, onde as posturas municipais atendessem às questões de conveniências e de salubridade da cidade. O primeiro plano urbanístico da cidade de Teresina foi uma área delimitada em forma de tabuleiro de xadrez[206], com quarteirões pequenos, ruas alinhadas e um grande largo envolto por prédios administrativos e religiosos, como por exemplo, onde atualmente encontram - se, a sede da Prefeitura Municipal e a Igreja Nossa Senhora do Amparo, primeira edificação religiosa local. Exatamente neste local temos a constituição do marco zero de Teresina, local onde foi lançada a pedra fundamental para o início de uma nova cidade com os olhos no progresso econômico.

Esta área onde se erigiram as primeiras construções da capital piauiense corresponde ao que conhecemos como centro da cidade, região que nos primeiros tempos era a vida da cidade, aonde ela se fazia presente, com o povoamento, as construções, as habitações residenciais, os prédios do poder público, as praças, os pontos de comércio. Com a expansão da cidade, temos também a caracterização do centro por uma tendência comercial, um lugar de comerciantes.

Com base nesta descrição e para efeito de análise do contexto compreende-se como centro histórico de Teresina, o local onde a cidade nasce ainda se encontram alguns dos seus equipamentos arquitetônicos da época da Transferência da Capital.

---

[206] O primeiro plano urbanístico disposto como um tabuleiro de xadrez foi proposto pelo arquiteto e urbanizador grego Hipódamo de Mileto (498 – 430 a.C) cujo projeto refletia as divisões lógicas e matemáticas pelas quais os filósofos-arquitetos do século V a.C. procuravam refletir a sociedade ideal. Pela primeira vez empregou uma forma regular e padronizada que, além de proporcionar maior rapidez e praticidade na construção urbana, tornou-se um triunfo estético, permitindo que os arquitetos projetassem as cidades segundo padrões de simetria, criando blocos habitacionais entre elas e em que todos os edifícios públicos e religiosos ou praças se encaixavam nessa matriz ortogonal Fonte: **http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/HipodMil.html**. **A**cesso: 10/06/2017.

O centro é considerado histórico, por ter sido construído nesta época, com casarões e palacetes em estilo "bolo de noiva", com torres redondas e detalhes ornatos de alvenaria, que já não podem ser mais percebidos atualmente, em sua forma original, pois houve nesta área uma intensa modificação arquitetônica e ocupação da área por vendedores ambulantes e fachadas metálicas de prédios comerciais, restando hoje alguns resquícios da memória arquitetônica da cidade.

MODIFICAÇÕES NO ESPAÇO URBANO DE TERESINA E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUESTÃO ESTÉTICA DA CIDADE

Legalmente, no âmbito municipal, no ano de 1988, Teresina ganha uma lei de preservação ambiental (ou lei de zoneamento), que dispõe sobre a forma de preservar alguns imóveis e regiões da cidade, consideradas de relevância cultural e ambiental para a sociedade, define setores especiais de preservação da cidade, com regras urbanísticas próprias, com um potencial construtivo compatível ou restrito, de forma que não seja estimulada a destruição ou substituição. Ou seja, as construções existentes não podem sofrer alterações significativas em seu contexto, pois assim evita-se a destruição total das características arquitetônicas ou a substituição do imóvel, deixando-o irreconhecível se comparado aos demais, da mesma zona de preservação.

Com 136 anos após o surgimento da cidade, os órgãos públicos demonstravam uma relativa preocupação, pois já existia uma especulação imobiliária nesta região da cidade, onde os interesses econômicos se faziam cada vez mais presentes, pois os imóveis localizados nas zonas mencionadas na lei eram alvo de grandes negociatas, por diversos fatores, mas o principal, era sem dúvida privilegiada localização que acenava para a valorização da área.

Em decorrência do avanço da modernização na cidade de Teresina os imóveis antigos localizados na região central estão numa situação cada vez mais precária de conservação, chegando a literalmente ruir por conta da falta de manutenção e descaso tanto dos proprietários quanto dos órgãos gestores do patrimônio.

A transformação do espaço pode ser percebida com mais atenção a partir da década de cinquenta, quando as construções arquitetônicas, que antes eram feitas com a utilização de pedra ou tijolo cru, telhas cerâmicas e paredes em taipa, passaram a utilizar em larga escala o concreto, desenvolvendo estilos como o clássico e neoclássico. Atualmente, os exemplares desse tipo de construção estão em processo de demolição ou já não existem mais.

> A grande transformação, entretanto, podemos constatar a partir da década de cinqüenta. Em virtude da influência de outras regiões do país, multiplicaram-se pelas ruas de Teresina as construções de um ou dois pavimentos, com o uso intensivo do concreto, nos mais variados

> estilos. A partir daí, a descaracterização vem sendo uma constante. [...] Restam poucas construções do século passado e do início do atual, concentrando-se o acervo nos prédios do Estado e do Município. Os particulares, quase todos se foram através da especulação imobiliária. A picareta desenfreada destruiu prédios de linhas arquitetônicas de várias épocas. A falta de sensibilidade vem destruindo a memória da capital piauiense através da demolição dos prédios e da desfiguração de antigos logradouros e praças.[...] Infelizmente, a preservação de conjuntos urbanos não vem sendo possível, em virtude das dificuldades encontradas pelos órgãos pertinentes. O abandono e o descaso a que é submetida a cultura nacional é um fato inconteste. Apenas alguns prédios isolados vêm merecendo proteção e os cuidados devidos. O tombamento de conjuntos arquitetônicos, de incontestável importância para a memória das cidades, em Teresina não tem ressonância. (BARBOSA, 1994: p. 72)

Desde sua fundação, a paisagem urbana vem sofrendo modificações acentuadas, os casarios de palha foram desaparecendo na medida em que as residências adotavam estilos arquitetônicos baseados nas moradas, casas térreas com composições simétricas de fachadas e de plantas, que dependendo do tamanho, poderiam ser classificadas como meia-morada ou morada e meia. Os prédios destinados a instituições públicas adotaram o estilo arquitetônico conhecido como neoclássico, simbolizando assim o poder público. Em seguida, percebemos a presença do estilo eclético que se caracteriza principalmente pela mistura de diversos elementos, permanecendo nas edificações teresinenses até meados da década de 1940.

As construções antigas que estão sendo destruídas direta ou indiretamente, têm em seu lugar a construção de prédios com estilos arquitetônicos de padrões arrojados, destoando dos padrões de outrora. Com isso é relevante as várias tentativas de se preservar estas construções, para que as gerações futuras tenham conhecimento de como era a arquitetura antes deste tal efeito modernizador e ainda para que se constitua nosso patrimônio arquitetônico.

Por outro lado, a modernização, de certa forma, se faz necessária para acompanhar outro processo em evolução constante que é a Globalização. Todavia, entende - se que o antigo pode conviver com o moderno e a preservação da memória arquitetônica de Teresina pode ocorrer desde que haja vontade política para tanto:

> a transformação da cidade desencadeia uma luta de representação entre progresso e a tradição: uma cidade moderna é aquela que destrói para construir, arrasando para embelezar, realizando cirurgias urbanas para redesenhar o espaço em função da técnica, da higiene, da estética. Mas destruir e remodelar a urbe implica julgar aquilo que se deve preservar aquilo que, em termos de ancoragem da memória, marco de reconhecimento e propriedade coletiva. (PESAVENTO, 2004, p. 79)

A questão patrimonial no Estado do Piauí possui um tratamento pouco sistematizado, já que alguns bens imóveis recebem prioritariamente ações restauradoras, o que representa apenas uma parcela de todo o processo de preservação do patrimônio. Dessa forma, privilegiando-se apenas essas estruturas isoladas.

Quem escolhe a luta pelo patrimônio deve estar ciente dos obstáculos que terá em caminho, pois lidar com imóvel já envolve interesses diversos. E quando esse imóvel passa a ser preservado parcialmente ou tombamento em uma das esferas públicas, adquire uma questão ainda maior, o fato de não poder ser modificado, é visto muitas das vezes como um entrave ao desenvolvimento do local, pelos próprios proprietários, pelos empresários de empresas privadas, pelos gestores imobiliários e ainda porque não dizer pela própria sociedade, que talvez pela ausência de conhecimento não compreende a real importância da preservação daquele imóvel.

Faz-se necessário uma ressalva, nos últimos cinco anos, uma parcela ainda pequena da sociedade formada por jornalistas, professores e alunos universitários e alguns raros arquitetos e engenheiros têm se mobilizado e engajado, ainda que de forma tímida, nos debates preservacionistas dessas construções testemunhas na nossa história.

Dessa forma, concorda-se com Funari (2001) ao afirmar que **"**Os monumentos históricos e os restos arqueológicos são importantes portadores de mensagens e, por sua própria natureza como cultura material, são usados pelos actores sociais para produzir significado".

A escolha por determinados lugares portadores de toda uma referência histórica nos faz utilizar a categoria de "lugares de memória", definida por seu criador Pierre Nora, citado por Pollak (1989) como sendo o "patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente relembrados, as tradições e costumes. " Ao elencar determinados lugares como merecedores de atenção especial no que tange a preservação patrimonial, definem - se os mesmos como lugares de memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão patrimonial arquitetônica do centro histórico de Teresina é um assunto ainda pouco discutido dentro dos órgãos públicos, apesar, da quantidade de trabalhos acadêmicos realizados nos últimos anos. Prova disso, que aos poucos, está ocorrendo a perda das referências históricas, adquiridas a partir da formação da cidade, o que implica no conhecimento da área considerada com marco no início das construções, logo após a Transferência da Capital da cidade de Oeiras para Teresina. Esta mesma área vem sendo palco, de demolições e descaracterizações de imóveis que quer seja por seu valor arquitetônico, ou por seu valor afetivo acabam por perder totalmente suas características de toda uma época.

O poder público é percebido anestesiado diante da temática de preservação patrimonial. Nada é feito para impedir ais atrocidades com o nosso patrimônio. Os órgãos gestores não possuem um departamento específico e quando o possuem é inoperante, ou seja, não tem uma política atuante na questão de preservação e fiscalização dos imóveis que já estão protegidos por lei e ainda dos imóveis que poderiam ser adicionados na legislação pertinente, já que a lei foi implantada na década de 80, quando os anseios e necessidades eram outros.

O que foi ou ainda é considerado patrimônio urbanístico das cidades? História e memória interagem na configuração dos discursos do patrimônio. Em cada época a sociedade e suas autoridades têm uma ideia sobre o que deve ser preservado. Na década de 1930 constituiu-se no Brasil um discurso que organizou as ações do patrimônio e passou a orientar a compreensão e leitura estética sobre o urbano. Por muito tempo achava-se que não se tinha nada a ser preservado. Depois se passou a defesa da preservação do período colonial – daí a explicação para a atuação efetiva das cidades mineiras, com a proteção das igrejas barrocas até a concepção atual de preservação pontual das edificações.

O patrimônio arquitetônico está conectado não só com o passado e a memória nacionais, mas também com a vida das pessoas que moram no espaço da cidade. O conjunto urbanístico assim como a paisagem, está fazendo parte do patrimônio cultural que se inter-relaciona com a noção de espaço turístico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2005. **Constituição Federal**, Código de Processo Civil. Organizador Yussef Said Cahali; Revista dos Tribunais – 7ed. rev. atual e ampl. São Paulo: (RT mini-códigos)

BARBOSA, Edison Gayoso Castelo Branco. 1994. Considerações sobre o Patrimônio Arquitetônico de Teresina. **Cadernos de Teresina**. Teresina: Ano VIII, nº 17. ago. p. 72

CERTEAU, Michel de. 1994 **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes,. p. 201-202.

CHOAY, Françoise. 2001 **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP. P. 11

FUNARI, P.P.A. 2001. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto, 41, ½, 23-32.

LEMOS, Carlos A. C. 1985. **O que é Patrimônio Histórico**. 4ed. São Paulo. Brasiliense, p. 43.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. 1994. **História & História Cultural.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

POLLACK. Michel. (1989). Memória, esquecimento e silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol2, n.3, p. 3.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

OFICINAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MARANHÃO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR MEIO DA ARQUEOLOGIA PREVENTIVA

Virginia Marques da Silva Neta[207]

Arkley Marques Bandeira [208]

INTRODUÇÃO

O foco do processo de educação patrimonial é desenvolver as capacidades intelectuais para aquisição de conhecimentos sobre os mais diversos tipos de patrimônios e o uso das habilidades na prática cotidiana e no processo de ensino - aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário um programa educacional consistente e diversificado para atender ao público-alvo, seja ele crianças, jovens, adultos ou da 3ª idade, bem como os professores das instituições que receberam as atividades.

A Arqueologia Preventiva no Brasil objetiva a proteção e a salvaguarda do patrimônio arqueológico durante a execução de atividades que necessitem de licenciamento ambiental. Além de atividades de campo para diagnóstico, prospecção, resgate e monitoramento arqueológicos, também são realizadas atividades educativas com a comunidade diretamente afetada pelos empreendimentos, atividades essas que são exigidas por uma legislação específica. Atualmente, está em vigor a *Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015* que estabelece as diretrizes para a execução dos trabalhos arqueológicos, bem como normatiza os Projetos Integrados de Educação Patrimonial.

As práticas educativas são desenvolvidas objetivando uma transformação da postura da comunidade em relação ao patrimônio cultural inserido em seu contexto cotidiano. Desta forma, o papel dos docentes se mostra de fundamental importância para o alcance deste objetivo, pois o educador tem o contato diário com o educando e com a comunidade local. No entanto, esta metodologia ainda ocorre de forma tímida nas escolas de ensino fundamental e médio das cidades brasileiras.

[207] Bolsista de Mestrado da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia - Universidade Federal do Piauí – (PPGArq – UFPI). Historiadora (UESPI), Arqueóloga e Conservadora de Arte Rupestre (UFPI). E–mail: virginiarqueo@gmail.com

[208] Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Pinheiro. Doutor em Arqueologia (MAE – USP) E – mail: arkleymbandeira@gmail.com

Para o presente artigo, optamos por descrever e analisar as atividades realizadas no Estado do Maranhão durante aplicação do Programa de Educação Patrimonial vinculado ao Projeto de Prospecção Arqueológica da Linha de Transmissão 500 kV Presidente Dutra - Teresina II - Sobral III C3 e Subestações Associadas.[209] O traçado deste empreendimento contemplou os seguintes municípios: Caxias, Gonçalves Dias, Governador Eugênio Barros, Graça Aranha, Matões, Parnarama, Presidente Dutra, e Timon, no estado do Maranhão; Altos, Boqueirão do Piauí, Brasileira, Campo Maior, Capitão de Campos, Nossa Senhora de Nazaré, Piripiri, São João da Fronteira e Teresina, no estado do Piauí; Cariré, Ibiapina, Mucambo, Sobral e Ubajara no estado do Ceará.

As oficinas educativas previstas para o Programa de Educação Patrimonial ocorreram no período de 04 de março de 2015 a 27 de março de 2015 nas escolas públicas dos 21 (vinte e um) municípios, totalizando 42 oficinas educativas direcionadas para o ensino formal, ou seja, escolas públicas das esferas municipal, estadual e federal.

ASPECTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

De acordo com Grunberg (2007, p. 2), a Educação Patrimonial pode ser definida como sendo um "processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações". A partir dessa conceituação, entendemos como um processo ativo que deve ser feito de acordo com a realidade vivenciada pelos sujeitos para que o objetivo de apreender a complexidade que envolve o Patrimônio Cultural e sua valorização para as gerações futuras.

Conforme diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN (2010),

> A Educação Patrimonial visa o planejamento de ações pedagógicas, permanentes e sistemáticas, área do patrimônio cultural enquanto fonte primária de conhecimento, junto às comunidades em geral, por meio do contato direto, para que elas possam identificar os bens culturais que possuem e auxiliem o Iphan a preservar, proteger e gerir o patrimônio histórico em suas localidades, a partir das próprias experiências. [...] a valorização do patrimônio cultural depende, necessariamente, de seu conhecimento. E a preservação sustentável, do orgulho que o povo possui da própria identidade e cidadania. (IPHAN, 2010, p. 1)

Um dos compromissos do profissional arqueólogo é tornar público o resultado das pesquisas arqueológicas, de acordo com o que o Código de Ética da Sociedade de Arqueologia

[209] Portaria de Autorização de Pesquisa nº 60, de 28 de outubro de 2015, publicada no DOU: 29 de outubro de 2015.

Brasileira prevê no exercício da profissão. Logo, o arqueólogo deve "colocar o conhecimento produzido à disposição das comunidades locais, dos colegas e do público em geral" (SAB, 1997).

Para Viana (*apud* SILVA, 2007, p. 43), "qualquer empreendimento econômico que vise a exploração do patrimônio arqueológico só se sustentará se a comunidade envolvida tiver compreensão do que está sendo exposto, pois ela será o seu maior divulgador, bem como a guardiã deste patrimônio".

Diante disso, o trabalho com a comunidade modifica a realidade local, ao tempo que possibilita uma mudança na visão dela em relação ao patrimônio inserido no contexto em que se encontram. Os trabalhos de Educação Patrimonial precisam envolver a comunidade de forma consistente para que possa haver uma compreensão real e a preservação do seu patrimônio.

Neste contexto, a Educação Patrimonial é um trabalho educacional voltado para o patrimônio cultural, visando contribuir para o enriquecimento do conhecimento dos grupos envolvidos. Por meio deste processo educativo, a população reconhece a importância de valorização de seu patrimônio, sua herança, como afirmam Horta, Grunberg e Monteiro:

> A partir da experiência e do contato direto com as evidencias e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando – os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, GRUNBERG & MONTEIRO, 1999, p. 6)

É de comum acordo que as informações basilares da arqueologia devem estar ao alcance de todos e com uma linguagem adequada à realidade social encontrada. Assim, ações educativas sistematizadas podem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a proteção do patrimônio cultural à medida que reconhecem a importância das populações pretéritas medida que tenham contato direto com as informações e materiais arqueológicos.

APRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Metodologicamente, para cada município, foram aplicadas duas oficinas educativas como forma de atingir públicos com faixas etárias e níveis de escolaridade distintos. A oficina foi subdividida em duas etapas: na primeira, teórico – discursiva realizamos uma exposição oral dialogada, com exibição de vídeos e fotos sobre cotidiano do trabalho arqueológico, bem como abordando informações sobre patrimônio arqueológico local. Na segunda etapa, essencialmente prática, propomos para cada grupo de participantes uma atividade que reafirmasse os conceitos

trabalhados de arqueologia, patrimônio e identidade que pode ser: pintura, desenho, produção de texto, simulações dentre outras.

Para as atividades realizadas nas escolas maranhenses, a exposição dialogada iniciou provocando questionamentos sobre dois pontos básicos: a) definição de patrimônio e, b) ideias de povoamento do Maranhão. É interessante observar, que no primeiro caso, os participantes, de uma forma geral, associam patrimônio aos bens públicos que os próprios desfrutam, mas que não reconhecem a sua participação ativa na conservação e proteção desses bens.

Em seguida, foram discutidos os conceitos básicos de Arqueologia, apresentada a dinâmica do trabalho do arqueólogo e uma síntese da arqueologia maranhense através dos sítios identificados e vestígios encontrados durante trabalhos realizados por meio da arqueologia preventiva, como bens pertencentes a todos e que por essa razão deveriam ser preservados e valorizados, pois os mesmos carregam em si parte de nossa História.

A Arqueologia no ambiente escolar permite que os alunos reconheçam sua própria identidade cultural e estabeleçam uma visão crítica em relação ao contexto que estão inseridos, como nos mostra Bezerra (2010):

> A arqueologia é um instrumento duplamente importante para a educação. Em primeiro lugar, porque, ao tratar de questões que implicam o estudo de diferentes culturas através da cultura material, permite aos alunos o reconhecimento de sua própria identidade cultural. Em segundo lugar, como disciplina científica, a arqueologia pode contribuir para despertar o interesse dos alunos pela ciência de uma maneira geral, o que, na nossa visão, é um ponto fundamental para o desenvolvimento de um espírito crítico em relação à realidade. (BEZERRA, 2010, p. 57)

As etapas práticas são voltadas para exercícios que permitem a compreensão do conhecimento teórico abordado agindo na integração do grupo e com a possibilidade de reflexão sobre os conceitos de patrimônio e arqueologia. Essas atividades podem ser executadas por meio de oficinas de desenho, pintura, produções textuais, simulação de potes cerâmicos com massa de modelar, montagem de murais e painéis, dentre outras. A seguir, descrevemos três tipos de práticas que foram desenvolvidas durante o Programa de Educação Patrimonial na área foco deste artigo.

1 – Oficina "Patrimônio: o que queremos preservar? ".

Nesta atividade, os participantes devem indicar por meio de desenhos e / ou pinturas o que entendem que deveria ser preservado para as gerações futuras. Vale ressaltar que não foi indicado um período de tempo específico para a elaboração dos desenhos, ou seja, os participantes poderiam remontar a tempos mais antigos, bem como a atualidade. Sendo assim, muitas das vezes são

representadas as moradias, igrejas, praças, como também objetos tecnológicos, tais como celular, computadores e TV's, que estão tão presentes no cotidiano dos participantes.

2 – Quadro Comparativo: Tempo Pretérito X Tempo Atual

Os alunos participantes representam por meio do desenho a região em que vivem no contexto atual e há mil anos (tempo relativo sugerido), traçando assim um quadro comparativo que possibilita a visualização das transformações do espaço e paisagem. Com a aplicação dessa atividade, a ideia de não ocupação humana da região em tempos pretéritos ainda predomina, pois é frequente desenhos onde aparecem a mata, a floresta, os animais, no entanto, dificilmente aparecem as populações indígenas. Encontramos também, edificações atuais que nada representam a região em tempos pretéritos. Para o contexto atual, foram representados alguns pontos da cidade, tais como, ruas, praças, igrejas e a escola. Após a apresentação dos desenhos reforçamos a ideia de cronologia e as mudanças que ocorreram na região, desfazendo a confusão inicial reproduzida na atividade realizada.

3 – Decoração de miniaturas de Potes Cerâmicos

Para esta etapa prática, primeiramente descrevermos o processo de fabricação da cerâmica por meio da técnica dos "roletes" e com auxílio do vídeo "*Arte Assurini do Xingu*" [210] realizamos a oficina de pintura decorativa de potes cerâmicos. Para isso, são distribuídos para cada aluno, um pote pequeno, pincel e tinta guache com cores variadas e solicitamos que os mesmos decorassem cada pote, utilizando as informações que abstraíram ao longo das explicações.

Os resultados obtidos foram satisfatórios na medida em os alunos participaram de forma ativa e realizaram diversas pinturas nos potes cerâmicos, com detalhes geométricos, assim como o exposto no vídeo. Desta forma, conseguimos repassar a complexidade envolvida na decoração dos objetos pelos nossos antepassados e que os achados arqueológicos são importantes para conhecermos cada vez mais sobre nossa História e da região em que vivemos.

Após a finalização das oficinas é de extrema importância a realização do feedback com a retomada de nossos objetivos e reafirmação da necessidade de divulgação e valorização do patrimônio arqueológico tanto no âmbito local, quanto nacional.

[210] Vídeo disponível no Youtube por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=3IDaJNqCATE. Acesso: 02 ago 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Patrimonial deve ser compreendida como uma prática de caráter permanente que envolva todos os segmentos sociais, na qual objetive primordialmente a preservação do patrimônio cultural. Outra função desta prática é o compartilhamento de responsabilidades e a divulgação das pesquisas e de seus respectivos resultados.

A comunidade é, e deve ser considerada a maior interessada nos resultados advindos da Arqueologia, tanto acadêmica como preventiva, haja visto que esses dados colaboram para o incremento da história local, proporcionando assim o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e de identidade.

As ações educativas têm como finalidade maior de sua existência a valoração e preservação do patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, para além de uma simples execução de lei. E é por meio destas ações que podemos alcançar uma maior sensibilização das pessoas sobre a preservação da sua identidade e memória cultural. No entanto, para que se chegue a esse objetivo, faz-se necessário o envolvimento e comprometimento de todas as pessoas participantes.

É salutar que a Educação Patrimonial seja incluída como um agente mediador da comunicação, objetivando a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico – reflexivo de seu patrimônio. A partir do momento em que a informação é mediada, os sujeitos se apropriam dessas informações, transformando-as em conhecimento. Do contrário, não havendo essa apropriação não houve a mediação como geradora e transformadora da realidade em que estão inseridas as ações do projeto. Se os participantes não reconhecem a relevância do patrimônio para a sua comunidade, os mesmos não têm como valorizarem e preservarem o seu patrimônio.

Os Programas de Educação Patrimonial desenvolvidos no Estado do Maranhão apresentaram informações sobre a arqueologia que eram desconhecidas até então do grande público, uma vez que as pesquisas ainda não possuem uma forma de divulgação ampla e direta. Muitas das vezes essa divulgação fica limitada as publicações acadêmicas e apresentações em congressos e a Educação Patrimonial desenvolvida por meio da Arqueologia Preventiva passam a transformar as percepções da comunidade, sobretudo no que diz respeito a história local mais antiga.

Dessa forma, observamos que as práticas educativas são fundamentais na socialização do patrimônio cultural, pois, provocam situações de inquietude sobre as manifestações culturais sendo possível despertar nos sujeitos o interesse em resolver questões para a vida pessoal e coletiva.

Assim, por meio destas ações, são desenvolvidas habilidades de interpretação dos objetos e os fenômenos culturais ampliando a capacidade de compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Márcia. Arqueologia e Educação. In: BARRETO, Euder Arrais et al. (Orgs). **Patrimônio Cultural e Educação**. Goiânia: IPHAN, 2010.

CÓDIGO PROFISSIONAL DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA. **SAB**, 2007.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial** / Brasília, DF: IPHAN, 2007**.**

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

IPHAN. Educação Patrimonial. 2010. Disponível em: **http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=12639&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional**. Acesso em: 05 de junho de 2016.

SILVA, Kátia Cilene Camargo. **Educação patrimonial: um convite à leitura do patrimônio cultural do município de Anápolis-GO.** 111 f., 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural) - Instituto de Pré-História, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A ARQUITETURA DA FAZENDA MALHADA DAS POMBAS: (Re)Construindo a história

Aline Suluane Ferreira de Sousa Santos [211]

Alana Carine Carvalho de Siqueira [212]

Neuza Brito de Arêa Leão Melo[213]

INTRODUÇÃO

Uma das principais características do fazer historiográfico hoje é a multiplicidade de abordagens, objetos e, principalmente, a interdisciplinaridade, passando, a partir dos anos de 1970, a contar com a participação de outros campos do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a Literatura, a Arte e também a Arquitetura na formação do conhecimento histórico.

Assim, a presente pesquisa traz como tema a análise da Históriaatravés da Arquitetura, e trata do estudo da Casa da Fazenda Malhada das Pombas, um edifício secular, exemplar do patrimônio arquitetônico rural e, desse modo, uma obra que expressa através dos suas formas e peculiaridades, vivencias,e diversos valoresque contribuem para entender, principalmente, sobre a história do Ceará e ainda do Brasil, que está intimamente ligada às das fazendas, espaços de grande importância desde o início da colonização e determinantes nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que moldaram o país.

A arquitetura, com sua natureza material, duradoura, mostra a trajetória das pessoas e dos espaços formados por elas. Para Rossi (2001, p.3) “a arquitetura é a cena fixa das vicissitudes do homem, carregada de sentimentos de gerações, de acontecimentos públicos, de tragédias privadas, de fatos novos e antigos”.

O estudodos elementos característicos da arquitetura no contexto rural da Fazenda Pombas busca reconhecer um dos mais importantes patrimônios arquitetônicoscearense. Por meio dele, pode-se identificar, estudar as formas, técnicas, sistemas e materiais utilizados na arquitetura dos edifícios e articulá-las aos valores culturais e socioeconômicos da sociedade que a produziu. Além disso, busca despertar o sentimento de valorização, zelo e cuidado por parte de todos. Diante do exposto, questiona-se: como a Arquitetura materializa a História? Como os espaços construídos tornam-se símbolos e colaboram para a formação da memória eidentidade?

[211]Instituto Camillo Filho; E-mail: suluane@gmail.com
[212]Instituto Camillo Filho; E-mail: alanacarinee1@gmail.com
[213]Instituto Camillo Filho; E-mail: neuzablamelo@gmail.com

Desse modo, o objetivo geral do presente estudo é analisar a arquitetura da casa da fazenda e assim, contribuir para a construção da História local. Para tanto, faz-se necessário entender o contexto que a formou, as influências sentidas na edificação, bem como realizar levantamentos arquitetônicos diversos. O estudo busca o (re)conhecimento de um exemplar que precisa ser entendido por, além de compor a história do município e do estado, ser uma boa fonte de pesquisa em diversos campos.

O método de investigação envolve a pesquisa bibliográfica e documental, para o entendimento do aporte teórico,buscando informações diversas sobre o local e o entendimento de conceitos necessários à discussão; e a pesquisa de campo, auxiliando principalmente na construção dos levantamentos arquitetônicos e na produção de desenhos e fotografias através do qual pode-se entender mais sobre o objeto de estudo. A partir de conversas informais com os proprietários atuais do local, pode-se, também, entender mais da história e das transformações sofridas na fazenda.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao final dos anos 1960surgiu a História Cultural, que tem como uma de suas principais características, a multiplicidade de abordagens e objetos (BURKE, 2000). Atualmente, denominada Nova História Cultural por Lynn Hunt e alguns outros historiadores, discute uma nova forma de trabalhar a cultura, pensá-la como um conjunto de significados construídos e partilhados pelos homens para explicar o mundo, uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica (PESAVENTO, 2004). Antes, a História era baseada nos grandes feitos, nos grandes eventos e monumentos. Atualmente, busca ser plural e estender o olhar em várias direções, ao vários campos e diversas classes, sejam elas, políticas, econômicas ou sociais.

É a partir dessa percepção que se buscou na presente pesquisa a análise da História,mas de modo interdisciplinar, ligando-a a Arquitetura e defendida por Bruno Zevi (1996) como uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha. Para o referido autor, a Arquitetura depende da experiência do apreender, do sabere perceber o espaço que ela encerra.

As conquistas das terras, do espaço, ao longo do tempo, deram forma a novas sociedades, que se adequaram as necessidades e dificuldades encontradas no decorrer do caminho. No Nordeste brasileiro também foi assim, e esse espaço foi consolidado a partir da mistura de diferentes povos e culturas, como a portuguesa, a indígena e a negra, gerando assim uma arquitetura peculiar. Desse modo, e corroborando com o pensamento de Rossi, (2001), entende-se a Arquitetura como uma criação inseparável da vida civil e da sociedade em que se manifesta; ela é, por natureza, coletiva.

A Arquitetura pode englobar diversos tipos de bens, como os civis, os religiosos, os industriais e os rurais, caso do objeto aqui em estudo, a casa da fazenda Pombas. Por ser material, carregam em si características e valores que ajudam a compreender a sociedade que os edificou, tornando-se valorosa fonte de pesquisa. Os bens arquitetônicos, quando carregados de significados para um grupo, quando valorizados enquanto formadores da memória e da identidade, tornam-se bens culturais, que formam então, o patrimônio cultural.

O foco da pesquisa é o patrimônio cultural rural, que compreende elementos como os antigos casarões e senzalas, casas de trabalhadores construídas com técnicas tradicionais da arquitetura rural ou com materiais e técnicas alternativas de construção. Em sua maioria, essa arquitetura é vernacular, ou seja, uma arquitetura tradicional e local, com materiais e técnicas característicos da região. No espaço rural são exemplares vernáculos as antigas casas de fazenda, ascapelas rurais, os antigos engenhos e até as estruturas desativadas, como pontes, diques e barragens(FERRÃO, 2007).

Entende-se assim que a arquiteturavernacular, tradicional, regional retrata um lugar especifico, que surgiu a partir de necessidades e hábitos do meio físico, social, econômico e cultural, particular de cada região específica(GREGOTTI, 2001). Ressalta-se, mais uma vez, a sua importância para a compreensão da Historia. A análise arquitetônica permite entender as tradições, os hábitos, as vivencias das pessoas, permite interpretar o passado.

Arquitetura é forma, e forma é parte importante da memória. É a imagem viva dos tempos passados ou presentes, bensícones, repositórios da memória que transmitem conhecimento e formam a identidade de um povo, pois traduzem o momento cultural dos mais diversos grupos sociais. O significado de cultura está ligado a relação dos grupos sociais aos bens e lugares, e todos os bens naturais ou não, materiais ou imateriais que representativos de um grupo formam o patrimônio cultural (GHIRARDELLOe SPISSO, 2008)

No Brasil, a definição de patrimônio cultural vem expressa na Constituição Federal de 1988. Além disso, a Lei Maior brasileira afirma que o Estado, junto com a contribuição da comunidade, deve buscar a preservação desses bens. Afirma ainda, que existem vários instrumentos para isso, desde a simples vigilância a ações como o tombamento, uma figura jurídica criada junto com o Decreto Lei nº 25 de 1937, legislação que amparou as ações do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão criado para dar segmento às ações de preservação do

patrimônio brasileiro no final dos anos 1930, e hoje restabelecido como IPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

De acordo com HORTA (1999, p. 4) a Educação Patrimonial é compreendida por, "... um processo sistemático e permanente por meio do qual os indivíduos se apropriam dos bens culturais e entendem a necessidade e a importância da valorização e preservação do patrimônio cultural, colocando-se como agentes diretos. "

Através da educação e do conhecimento pode perceber os valores e assim, contribuir para o despertar e o fortalecer da identidade local por meio do envolvimento da comunidade com seus bens culturais. Assim, fica mais fácil chegar ao entendimento quanto à necessidade de preservação do patrimônio cultural, de medidas de conservação preventiva para proteção dos bens materiais e imateriais (COELHO, 2011).

A HISTÓRIA DA FAZENDA MALHADADAS POMBAS

A ocupação do Ceará se deu de forma tardia, tendo com base o comércio do couro e da carne de charque. O seu espaço territorial foi ocupado, inicialmente, por fazendas de gado, sedes muitas vezes das sesmarias e de unidades familiares, com uma atividade produtiva de subsistência, dando início as primeiras ocupações e as primeiras acumulações de rendas do sertão. A escolha para o local das fazendas era estratégica, sempre bem próxima a rios e riachos, ou em locais elevados.(FARIAS,2015)

Os percursos feitos adentrando o sertão foram marcados por duas rotas,o Sertão de Fora, quando os boiadeiros saíam de Pernambuco e se deslocavam pelas proximidades do litoral seguindo a Paraíba, o Rio Grande do Norte e o Ceará em direção ao maranhão; e Sertão de Dentro, quando saindo do Bahia vinham pelo sertão nordestino, abrangendo regiões do médio São Francisco ao Rio Parnaíba no Piauí, ocupando assim o sul da capitania cearense(ABREU, 1996).

As Sesmarias do Ceará foram solicitadas para uso de pecuária no final do século XVII, referente às áreas na aproximação do Rio Jaguaribe. Essas fazendas deram origem aos primeiros núcleos de povoamento da capitania, com fixação ao longo dos rios Jaguaribe e Acaraú. Datam dessa época as cidades de Aquiraz, Icó, Aracati, Sobral e Viçosa do Ceará, dentre outras mais antigas (DUARTE JUNIOR, 2009).

A Fazenda Malhada das Pombas está localizada no município de Baixio, a 64 km da cidade de Icó, a primeira vila do interior do Ceará, que abastecia parte da região cearense e outras capitanias próximas, favorecida por sua posição estratégica como ponto de encontro das duas rotas de

conquista do sertão, caminho que vinha nas margens do Rio Jaguaribe e a Estrada das Boiadas. A instalação da fazenda e a construção da casa não possui uma data precisa, mas acredita-se, a partir de conversas informais e da análise arquitetônica, que foi erguida entre o final do século XVIII e o início do século XIX.

A partir de conversas informais com os donos da fazenda, compreendeu-se que a mesma possuiu vários proprietários e seu primeiro uso foi, possivelmente, voltado para a criação do gado, atividade mais provável do período. Sua localização também favorece essa teoria, nas proximidades do riacho Jenipapeiro, rota das boiadas. Antigos moradores comentam que ali sempre foi um lugar de passagens, que vários comboios de boi pernoitavam na fazenda, e que, por muitos anos, continuou a ser um caminho, a ter essa função hospitaleira, até virar rota dos romeiros para o Juazeiro. Contudo, e de acordo com Silva Filho (2007), ela também apresenta peculiaridades das fazendas com caráter comercial em virtude das suas características físicas,vistas principalmente na casa, que não tem o alpendre, e possui um grande armazém com divisória para casa, além de um sótão. O acesso do depósito é direto para a rua, arrematado por uma grande calçada alta.

A Família Rolim de Moura, proprietária da fazenda até os dias de hoje, adquiriu as terras em 1893 de Cassimiro Marinheiro, herdeiro do suposto primeiro dono, o Capitão Francisco Manuel Borges. A Fazenda quando adquirida pelos novos proprietários estava em estado de abandono, pois a economia do gado cearense entrara em crise por volta no início do século XIX. Isso pode ser explicado pela ocorrência de secas entre os anos de 1777-1980 e a pela concorrência do charque oriundo do Rio Grande do Sul. Deram, então, novos usos a fazenda, partindo da pecuária, à agricultura, possuindo até um engenho de cana.(EEEP, 2017)

De acordo com os proprietários, com o passar do tempo,a atividade da fazenda passou a ser o cultivo o cultivo do algodão e depois, o comércio. A renda obtida a elevou ao seu ápice, com muitos hectares de plantação, e vários moradores dependentes desta economia, chegando a formar uma vila. Posteriormente, na década de 1970, um dos últimos herdeiros da fazenda tornou-se Bispo da região e atribuiu à casa da fazenda um novo uso, e no lugar do armazém foi criada uma pequena escola para a comunidade que ali se formou.

Nos dias de hoje, a fazenda se encontra bem conservada arquitetonicamente, porém está sem uso, e possui apenas função de moradia em um dos seus setores, contando com apenas um funcionário responsável por mantê-la. Fica evidente o êxodo rural que a região sofre, seja pelos

atrativos oriundos das modernidades oferecidas nas cidades, seja por uma fase de seca muito forte pela qual passa a região.

ANÁLISE ARQUITETÔNICA

Segundo Diniz (2013) apud Bezerra (1984), foram analisadas 5 casas de fazendas, que se caracterizam pela presença de cimalhas na decoração, harmonia, ritmo e simetria nas fachadas. As edificações não possuem alpendres, porém possuem calçada em todas as fachadas. A cobertura em sua maioria em duas águas.

A fazenda Malhada das Pombas enquadra-se nas características das 5 fazendas pesquisadas, observa-se o movimento na fachada principal (Figura 01), que conta também com a decoração com cimalhas. A fachada (leste) (Figura 02) é simétrica, com uma janela ao centro e uma porta em cada extremidade, já a fachada (oeste) (Figura 03) possui duas janelas no sótão e uma porta no térreo.

FIGURA 01: Fachada principal.

FONTE: Acervo pessoal.

FIGURA 02: Fachada Leste.

FONTE: Acervo pessoal.

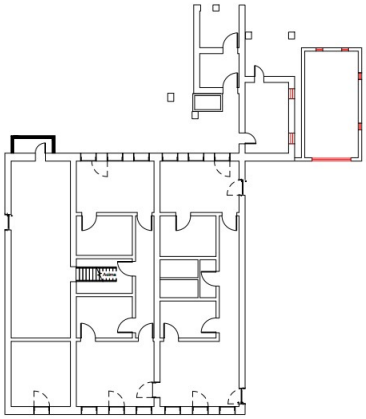
FIGURA 03: Fachada Oeste.

FONTE: Acervo pessoal.

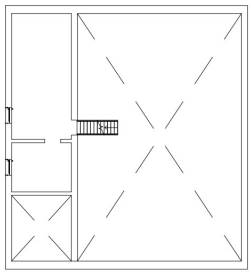
A casa possui formato retangular, com planta do térreo e do sótão. Foram identificadas quatro funções: receber; estar íntimo; serviços residenciais e serviços comerciais (Figura 04). Possui escada, onde, por ela, é possível acessar o sótão(Figura 05).

FIGURA 04: Planta baixa - Térreo.

FIGURA 05: Planta baixa – Pav. Superior.



FONTE: Acervo pessoal.



FONTE: Acervo pessoal.

Possui implantação em área elevada garantindo assim vista para grande área da fazenda, com base de pedra e alvenaria, revestida de tijoleira. Após a realização do levantamento encontrou-se a seguinte distribuição espacial: três alcovas na lateral direita, três alcovas ao centro onde uma estava localizada a escada, a frente o salão, ao fundo a sala de viver e separada da edificação a cozinha e serviços. Na lateral esquerda têm-se o comércio e seu depósito, isolados da casa. No seu exterior ao lado direito tem-se um depósito e foi construída uma garagem. Os corredores funcionam como ligações entre as salas frontais e as salas posteriores.

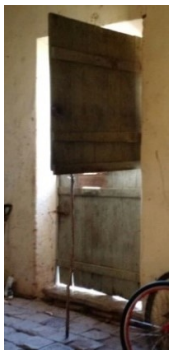
As paredes externas possuem função estrutural, além de vedação, e medem 60 cm;e as internas com 25cm não chegam a altura do telhado, apoiando-sena estrutura do mesmo. Construídas de adobe (Figura 06), tijolo feito de barro cru, seco ao sol foram revestidas por barro com reboco de cal e areia e, posteriormente, pintadas.

FIGURA 06: Adobe.

FONTE: Acervo pessoal.

As vergas das portas e das janelas são retas na sua face interna e em arco abatido nas fachadas. Nos vãos, janelas e portas em madeira, há folhas únicas (Figuras 08 e 09) e ainda folhas de madeira divididas no sentido horizontal (Figura 07). A fixação é realizada por dobradiças de ferro.

FIGURA 07: Porta de duas folhas.



FONTE: Acervo pessoal.

FIGURA 08:Janela simples.

FONTE: Acervo pessoal.

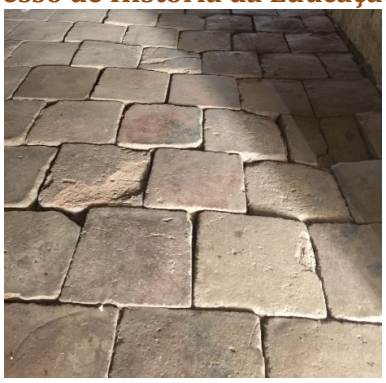
FIGURA 09: Janela simples.

FONTE: Acervo pessoal.

O piso da área interna é a tijoleira(Figura 10), mas o da área externa segue o mesmo padrão da área interna, com o acréscimo do detalhe em tijolo maciço (Figura 11).

FIGURA 10: Piso interno.

FIGURA 11: Piso externo.



FONTE: Acervo pessoal.

FONTE: Acervo pessoal.

A escada de acesso ao sótão é original, de madeira e íngreme. A residência só possui forro na área do sótão, que além da função de forro possui a função de piso do pavimento superior. O material utilizado é a madeira em sua forma original, com barrotes fazendo a sustentação do mesmo (Figuras 12 e 13).

FIGURA 12: Barrotes de apoio do piso.

FONTE: Acervo pessoal.

FIGURA 13: Piso do mezanino de madeira roliça.

FONTE: Acervo pessoal.

O telhado da residência é em duas águas, com empena lateral. Os anexos seguem o telhado principal, sendo assim em duas águas. A fachada principal possui cimalha (Figura 16) de alvenaria revestida de massa. A fachada norte possui beira seveira que, segundo Vasconcellos (1979) "Consiste em conseguir-se balanços sucessivos de cerca de 0,10m, por meio de fiadas superpostas de telhas. A primeira chama-se sub-beira e a do meio beira, que leva por cima já a bica da cobertura. Por vezes ocorrem apenas a beira e a bica. Na fazenda ocorre apenas a segunda opção, de beira e bica (Figura 17).

A sustentação do telhado principal é realizada através de pilares em madeira onde esses pilares possuem ornamento. Já a estrutura do telhado dos anexos de serviços encontra-se a presença

da madeira em sua forma natural, roliça. O anexo da garagem possui uma falsa tesoura que se encontra bastante comprometida, apesar de construção posterior. As telhas são cerâmicas com a medida de 50 cm de comprimento.

FIGURA 16: Cimalha.

FONTE: Acervo pessoal.

FIGURA 17: Beira seveira.

FONTE: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foi possível analisar a arquitetura e as condições da casa da fazenda Malhada das Pombas, compreender a sua história e estabelecer relações da sua arquitetura com seus hábitos sociais, locais e econômicos do período. Foi possível perceber que a casa foi, possivelmente, construída passa uso de fazenda de gadoeque possui arquitetura peculiar da economia do período. Os relatos sobre a vida cotidiana da Fazenda foram o ponto de partida para documentação da memória do local, junto às visitas técnicas e produção de levantamentos arquitetônicos e registros de fotos.

Estudos como estes são importantes para o conhecimento e valorização da arquitetura rural, ainda por muitos, tratada sem a devida relevância. Cabe registrar que no universo das fazendas do sertão do Nordeste, há várias possibilidades de estudo, uma vez que encontramos um território com grandes peculiaridades, de características arquitetônicas ricas e de bens patrimoniais raros, com valor inestimável, e formadores do Patrimônio Cultural.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO FERRÃO, A. M. de. **Arquitetura Rural e o espaço não-urbano.** Labor & Engenho, Campinas [Brasil], v.1, n.1, p.89-112, 2007. Disponível em:<www.compadre.org> Acesso em: 14 de agosto de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao_Federal_art_216.pdf>Acesso em: 14 de agosto de 2017.

COELHO, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no IPHAN.** 2011. 141 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Especialização em Gestão Pública, Escola Nacional de Administração Pública -ENAP, Brasília, 2011.

DECRETO LEI Nº25 DE NOVEMBRO DE 1937. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf.> Acesso em 14 de agosto de 2017.

DINIZ, Nathália Maria Montenegro. **Um sertão entre tantos outros: fazendas de gado das Ribeiras do Norte.** 2013. Tese (Doutorado – Área de Concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2013.

DUARTE, Romeu. Arquitetura colonial cearense: meio-ambiente, projeto e memória**.Revista CPC, São Paulo**, n. 7, pp. 43-73, nov. 2008/abr. 2009

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional: Ensino médio integrado à educação profissional [relatório na internet]. Ceará. Disponível em: < http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/educacaoprofissional/turismo_historia_do_ceara.pdf >. Acesso em: 18 ago. 2017

FARIAS, Airton. **História do Ceará.** 7. Ed, Ceará. Armazém da Cultura, 2015.

GREGOTTI, V. **Território da Arquitetura.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 188 p.

GHIRARDELLO, Nilson; SPISSO, Beatriz (coord.). **Patrimônio histórico:** como e por que preservar. Bauru, SP: Canal 6, 2008. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/arquivos/publicacoes/patrimonio_historico.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras (et al). **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

MONTANER, Josep Maria; **A condição contemporânea da arquitetura**. Editora Gustavo Gili,São Paulo, 2016.

PORTARIA Nº 127,DE 30 DEABRIL DE 2009. Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/destaques/IPHAN_portaria127_2009PaisagemCultural.pdf>Acesso em: 14 de agosto de 2017.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

SILVA FILHO, Olavo Pereira da. **Carnaúba, pedra e barro na Capitania de São José do Piauhy**. Belo Horizonte: Nova Fronteira, 2007.

VASCONCELLOS, Sylvio de. **Arquitetura no Brasil: Sistemas Construtivos.** Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1979.

ZEVI, B. **Saber ver a arquitetura.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 276 p.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PROCESSO DE REGASTE E VALORIZAÇÃO DA RUA DO MEIO

Jaqueline Dourado do Nascimento[214]
Maria Lucineide Ribeiro[215]
Glearleton Pereira Cruz [216]
Yuri Guedes Fernandes de Lavor[217]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva descrever a experiência da extensão universitária realizada com os estudantes do curso de Bacharelado em História com ênfase em Gestão do Patrimônio da Universidade Federal do Cariri (UFCA) em Icó, Ceará, no processo de mobilização de resgate, com relação à questão do patrimônio como elemento importante para o sentimento de pertencimento, valorização, preservação e escuta da comunidade.

A inserção de créditos de extensão nas propostas curriculares dos cursos de graduação é algo recente dentro dos espaços acadêmicos. Já prevista em alguns documentos legais, como na Lei 13.005 de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 trazendo como uma de suas estratégias a reserva de carga horária nos créditos curriculares nos cursos de graduação 10% (Meta 12, Estratégia 12.7) (BRASIL, 2015), e em âmbito local atendendo a essa recomendação e outras, temos a Resolução nº 1/2014 da Câmara de Extensão da Universidade Federal do Cariri (UFCA) trazendo orientações sobre a inserção de créditos de extensão para os seus cursos de graduação.

A compreensão da importância e complexidade da articulação entre Universidade e Comunidade, a consolidação de práticas que suscitem o desenvolvimento de relações de cooperação e reciprocidade entre essas duas comunidades torna-se um desafio constante. Nesse contexto, a extensão universitária se configura como um importante instrumento de inter-relação entre elas. De acordo com o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras,

> Enquanto instituição produtora do conhecimento, a Universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para

[214] Doutora Jaqueline Dourado do Nascimento Universidade Federal do Cariri _jaqueline.dourado@ufcaedu.br
[215]Graduanda Bacharelado em História Universidade Federal do Cariri –marialucineideico@hotmail.com

[3]Graduando Bacharelado em História Universidade Federal do Cariri - glearleton10.pereira@gmail.com
[4]Graduando Bacharelado em História Universidade Federal do Cariri – yuri_icoense@hotmail.com

> intervenções e atuações mais lúdicas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor (FORPREX, 2012, p.10).

A proposta de inserção na comunidade ocorreu a partir da continuidade de ações iniciadas pela turma do segundo semestre de 2015 da disciplina de Educação Patrimonial, realizadas na Rua General Piragibe, mais conhecida como "Rua do Meio", localizada entre a Rua Dr. Inácio Dias ("Rua Larga") e a Avenida Ilídio Sampaio ("Rua Grande"), no Centro Histórico da cidade de Icó, Ceará, tombada em 1997 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De acordo com a historiografia e oralidade local, sua historicidade é marcada por ser um espaço predominantemente residido por escravos durante séculos e onde funcionavam os cabarés. Esta construção criou uma atmosfera negativa ao longo do tempo para os moradores do município de Icó, que solidificou a imagem do espaço destinado as pessoas que eram considerados de baixo prestígio social.

A disciplina de Educação Patrimonial iniciou suas atividades voltadas à Rua do Meio, buscando trabalhar a Educação Patrimonial, utilizando a carga horária dos créditos de extensão com uma ação mais voltada e próxima à comunidade. Unindo teoria e prática na construção do sentido de conscientização e valorização do patrimônio, em uma ação conjunta entre moradores da cidade, especialmente os da Rua do Meio, e estudantes.

Para trazermos algumas das ações realizadas durante o semestre letivo faz-se necessário descrevermos atividades já realizadas com a comunidade local, residentes da Rua do Meio. O primeiro contato foi realizado no segundo semestre de 2015, quando os estudantes da disciplina realizaram visita à Rua do Meio e uma pesquisa, com aplicação de questionários aos moradores da localidade e entorno, para saber sobre o conhecimento da história do lograourdo, a situação da rua e o perfil dos moradores. Logo após, foram realizadas duas ações, uma no Mercado Velho, onde acontece a principal Feira de Icó, e outra na própria Rua do Meio, em uma roda de conversa com moradores e a apresentação de um vídeo sobre a história do local, trazendo a fala do memorialista da cidade, Altino Afonso Medeiros.

No primeiro semestre de 2016, após o primeiro momento de construção de uma base teórica, estudantes da nova turma da disciplina de Educação Patrimonial realizaram uma caminhada na Rua do Meio buscando perceber o espaço com outros olhos, enxergando para além do patrimônio

edificado, representado no patrimônio intangível presente na localidade. A utilização dos dados coletados anteriormente pelos estudantes do semestre de 2015.2, juntamente com a realização de análise do questionário e visita aos moradores, uniu-se a verificação *in loco* para a proposição de ideias dos graduandos sobre a atividade realizada, com anotações de sugestões feitas pelos mesmos, a partir de uma construção coletiva do projeto, que veio a ser denominado "Café com Conversa".

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

A Educação Patrimonial se apresenta através de processos e ações educativas formais e não formais que deverão ser continuadas buscando a preservação do Patrimônio Cultural, de maneira a possibilitar à construção de uma compreensão histórica e social das referências culturais, presentes nos patrimônios edificado e intangível, com o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio presente na comunidade (CLEROT; RAMPIM, 2014). Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial se configura como

> Um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico- temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.6).

A (re) construção e o fortalecimento do laço afetivo da comunidade com o bem construído ou imaterial se reforça por meio da união entre teoria e prática, de forma a se tornar um elo entre as pessoas e os respectivos lugares, edificações e objetos que construam a dimensão da experiência delas com o patrimônio. Assim, construindo uma associação simbólica e de significados entre os bens culturais e o cotidiano dos residentes.

Numa perspectiva Freiriana trazemos a educação como um instrumento de emancipação dos sujeitos em uma sociedade dentro dos espaços formais e informais, uma forma de intervenção no mundo. Ao usar a educação patrimonial a partir dos ensinamentos de Freire (1996; 2005), busca-se contribuir para um processo dialógico entre espaço, sujeitos e comunidades, no sentimento de pertencimento de seus patrimônios materiais e imateriais, uma conexão com a realidade vivenciada, uma educação patrimonial que traga elementos para a construção de uma educação emancipadora.

Neste sentido, a vocação humana de humanizar-se pode ser a medida para ultrapassar a "educação bancária" e realizar a libertação, onde o homem muda sua concepção de estar no mundo, mas também com o mundo e os outros. Superar, também, a ideia de educação enquanto prática de dominação, que mantém, conforme Freire (2005), a ingenuidade dos educandos e a acomodação em um mundo de opressão. Culminando, desta feita, na construção de receptáculos de conteúdos para os homens problematizarem suas

relações com o mundo. A educação problematizadora, desta forma, torna educadores e educandos sujeitos desta nova realidade em comunhão (FREIRE, 2005).

Além do diálogo existem duas dimensões que devem estar presentes, a ação e a reflexão, a práxis, que de forma solidária buscam a transformação do mundo. Nesta situação, a ação e a reflexão não podem ser exclusivas e devem conter palavras verdadeiras com a essência transformadora. Assim, o diálogo torna-se, então, o encontro dos homens e o caminho no qual os homens ganham a significação de homens. Esta ação dialogicizante deve conter a humildade e o amor, sendo este o compromisso com os homens e com a causa (FREIRE, 2005).

Esta ação coletiva molda o pensamento para a certeza da possibilidade de mudança e não uma situação de determinação, fato imutável. Esta mudança no pensamento sobre o mundo que nos cerca advém, especialmente, com uma curiosidade constante que possibilite a criticidade, questionamentos e reflexão que alterem o caminho dos educandos para a claridade de estar no e com o mundo, sendo sujeito deste (FREIRE, 1996). Além disso, corroboramos com Freire (1996) ao considerar a prática educativa, onde está inserida a criticidade, como uma possibilidade de intervenção no mundo.

Através de uma abordagem metodológica a qualitativa buscamos de maneira a fomentar a participação dos sujeitos nas etapas de construção das ações de extensão desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2016 buscaram envolver a comunidade em atitudes de preservação, ressaltando o processo de conscientização e percebendo a importância da ideia de pertencimento.

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção foram realizadas algumas etapas essenciais para a concretização da experiência: I - Leitura e discussão sobre as temáticas educação, patrimônio e educação patrimonial. II - Caminhada na Rua do Meio para observação e percepção de qual espaço estamos falando e vivenciado realizado pelos estudantes. III - Análise dos dados com a entrevista realizada pela turma 2015.2 da disciplina de Educação Patrimonial, em um universo amostral de 22 moradores da Rua do Meio, que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de conhecer melhor o perfil destes.

Na etapa IV - Visita aos moradores, foi realizada uma primeira visita pela turma, para um primeiro contato na perspectiva do que ficou da ação realizada inicialmente, pela turma 2015.2. Em uma conversa com os moradores, foramm coletadas sugestões para os próximos momentos. E na etapa V – Planejamento – De maio a junho de 2016 realizada sistematicamente reuniões de

planejamento, a partir das experiências vivenciadas pela outra turma estudantil da disciplina (2015.2).

Para pensar e articular as ações a serem realizadas no projeto, os encontros de planejamento foram marcados pelo diálogo e debates entre os integrantes do grupo, com o objetivo de sintetizar as melhores ideias. Na oportunidade, foi construído o perfil dos moradores da Rua do Meio, com a elaboração dos gráficos e analisadas as informações. Além disso, foram feitas as considerações individuais das impressões sobre a disciplina de Educação Patrimonial e as contribuições do projeto de extensão realizado.

Com o intuito de conhecer os moradores da Rua do Meio, além das visitas realizadas, foram analisados os dados dos questionários aplicados pela turma 2015.2 da disciplina e que teve universo amostral de 22 pessoas entrevistadas. Os números apontam a significativa presença feminina e de pessoas com idade superior a 41 anos. Outros dados apresentados dizem respeito a relevante quantia de moradores que são naturais de Icó (82%) e que são casados (54%).

No tocante à escolaridade, a maioria dos residentes possui baixa escolaridade, tendo cursado no máximo o Ensino Fundamental II completo (59%), que equivale a ter cursado da 1ª a 8ª série, sendo que destes 23% não completaram o Ensino Fundamental I. Sobre o tempo de moradia na cidade de Icó, 52,5% responderam que moram a mais de 21 anos. E que 82% dos moradores da Rua do Meio residem no logradouro há no mínimo 11 anos. Os dados, demonstram, assim a fixação por tempo considerável no espaço histórico estudado.

Outro contraste encontrado foi o de que, apesar de morarem por um bom tempo na Rua do Meio, 68% dos residentes informaram que não conheciam a história da rua e, ao serem questionados do que poderiam falar sobre essa história, 64% não responderam. Estes números se correlacionam e tendem a apontar um distanciamento entre a Rua do Meio e eles.

Portanto, diante do perfil apresentado identificamos pessoas que há muito tempo moram na Rua do Meio, mulheres adultas ou idosas, com baixa escolaridade e que tendem à apresentar uma marca histórica e cultural de esquecimento sobre a Rua do Meio, em razão do preconceito criado a partir da ligação entre o presente e o passado, através da história do logradouro, um espaço que foi dos escravos, dos serviços e prostíbulos.

Com esta compreensão da relação dos moradores da Rua do Meio e o patrimônio, foram elaboradas ações que contribuíssem para uma aproximação da comunidade com as questões relacionadas ao patrimônio e sua realidade. Nesse contexto, surge a ação “rodas de conversas”

denominadas "Café com Conversa", destinadas à população da cidade de Icó, especialmente à da Rua do Meio e do entorno, para adultos e idosos.

Na busca de contribuir para o processo de construção de novas práticas nos espaços não formais sobre a educação patrimonial foram realizadas rodas de diálogo com a presença de aproximadamente 80 pessoas nas três ações, número que não incluiu os ouvintes presentes nas proximidades do local da atividade, sentados nas calçadas. A primeira roda "Café com Conversa" foi denominada "Despertando a Consciência", com o debate sobre o conhecimento da História da Rua do Meio. Na ocasião, foi apresentado um vídeo produzido pelos estudantes da disciplina de Educação Patrimonial 2015.2 com a História e as fotos do local. Após o vídeo, foi realizada uma conversa entre os presentes sobre o material apresentado. Os presentes ainda destacaram outras informações sobre o espaço em que viviam e suas memórias do logradouro. Ao final, foi solicitado aos moradores objetos que trouxessem ligação afetiva com os mesmos para a próxima roda de conversa.

A segunda roda do "Café com Conversa", denominada "Reflexão entre História, Memória e Patrimônio Material e Imaterial", iniciou com o relato das pessoas que trouxeram objetos e as mesmas contaram uma história de ligação afetiva com os mesmos. Neste sentido, teve início o debate sobre o conceito de patrimônio, a partir do patrimônio que detemos na realidade de vivência particular de cada um. Em um segundo momento foi apresentado o vídeo dos alunos do Centro de Referência Padre José Alves de Macedo sobre a Rua do Meio.

O terceiro "Café com Conversa" contou com a apresentação deum vídeo sobre a Influência Africana no Icó, produzido por estudantes da Escola Estadual Vivina Monteiro, seguido de uma conversa com os moradores, com a conclusão dos trabalhos e de todo o projeto. Na oportunidade, foi aberto um momento para ouvir as demandas dos moradores, que avaliaram as rodas de conversa e realizaram sugestões para futuras ações. Ao fim, os presentes realizaram uma visita à Casa de Cultura de Icó Mariinha Graça, com apresentação do equipamento cultural público municipal, em uma estratégia para inserção dos moradores no espaço cultural.

Ao final de cada roda de conversa foram realizadas avaliações pela equipe sobre os pontos positivos e negativos de cada ação e o que poderia ser aperfeiçoado para a próxima roda de conversa. Nas atividades que fecharam o ciclo com o "Café com Conversa", a valorização do patrimônio material e imaterial da cidade e da necessidade de uma participação maior dos demais

moradores, pois, muitos não conhecem a sua cultura, como o artesanato, por exemplo, e as diversas manifestações culturais da cidade.

Na perspectiva educacional voltada para a educação patrimonial o Projeto de Ensino e Extensão "Educação Patrimonial: A Construção de Novos Saberes nos Múltiplos Espaços Educativos", do curso de Bacharelado em História da UFCA, tem sido um elemento importante na realização de ações direcionadas ao público da Rua do Meio. O projeto vem oportunizando uma continuidade das ações iniciadas em 2015 e que visam contribuir para ampliação da discussão sobre patrimônio e salvaguarda junto à população e outras demandas da comunidade, a exemplo da realização de uma oficina sobre artesanato e a ampliação das ações sobre patrimônio direcionadas para as crianças. No âmbito da Universidade com a continuidade do projeto e a inclusão de novos bolsistas e voluntários colaborando nas ações propostas e na ampliação da discussão sobre o tema, assim como, a organização de novas atividades direcionadas à população icoense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas com os moradores demonstraram a importância que as atividades tiveram e tem na construção e formação dos moradores sobre a questão da valorização, consciência e salvaguarda deste patrimônio, através das trocas de saberes nesses múltiplos espaços, que nos leva a sentir parte deste meio cultural. A rica troca de conhecimentos, sobretudo no que diz respeito ao apresentado pelos moradores da Rua do Meio trouxeram em cada ação forte interação entre os participantes e a importância da extensão, com atenção voltada ao patrimônio, da forma mais simples, e não menos importante, concebida, no lar de cada residente, até os patrimônios comuns a todos e que integram os edifícios e as lendas e histórias contadas por cada um deles.

A realização de diversas ações proporcionou um contato de aproximação com os moradores, de forma a ajudar em uma maior interação entre os participantes das rodas de conversa, contribuindo para um envolvimento da comunidade desde o início da construção das atividades, os convites, a participação e as sugestões dos mesmos. Foi verificado que a cada "Café com Conversa" a participação foi aumentando em sua intensidade e o interesse pela temática do "Patrimônio" suscitando um sentimento de confiança mútuo e que culminou com o compartilhamento de aspectos da vida pessoal e histórica. Vale destacar que durante as rodas de conversas foram observados a presença de dois tipos públicos: o que estava presente diretamente, sentados nas cadeiras da roda, e os que se encontravam no entorno do local, nas calçadas, retratando um hábito cultural do

município de Icó, o que podemos considerar o início de um processo de aproximação dos que residem na localidade nos momentos de reflexão sobre a temática de patrimônio.

O momento único vivenciado com a construção deste projeto, a visita aos moradores de forma a coletar informações durante o convite para participarem das atividades, a realização das ações e a interatividade proporcionada dá indicativos de continuidade das ações implementadas. Como coletivo de estudantes e docente extensionistas consideramos que os momentos vivenciados durante o período de realização do projeto têm sido de uma rica troca de conhecimentos, sobretudo no que diz respeito às vivências entre moradores e comunidade acadêmica. O processo de aprendizagem constante realizado entre os diferentes grupos tem suscitado o engajamento de outros estudantes e moradores nesse início do processo de construção de novos conhecimentos referentes ao patrimônio, ao pertencimento e, principalmente o cuidado da manutenção de um espaço de diálogo e de troca de experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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).

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.

CLEROT, Pedro; RAMPIM, Sônia Florêncio**. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos.** Brasília: Iphan/ DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HORTA, Maria de Loudes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

XVI
CONGRESSO DE
HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO
DO CEARÁ
De 22 a 24 de Setembro de 2017

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DE SABERES DE BARBALHA

Elizabete Fernandes dos Santos[218]

Laryssa Tayná Matias de Sousa[219]

Núbia Ferreira Almeida[220]

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de um relatório com o objetivo de apresentar as primeiras vivencias através de atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão: Ações integradas junto a Escola de Saberes de Barbalha. Esta que fica localizada no município de Barbalha, cidade situada no verde vale do Cariri cearense. Nesse espaço, por parte dos agentes da instituição e a sociedade barbalhense, ocorrem processos de manutenção de significados já construídos e ainda em construção por agentes sociais.

De acordo com Geertz (2008) os significados são moldados e atribuídos pelos agentes sociais em que estes estabelecem ligações e conexões de sentido. Diante disso, um dos aspectos relevantes em um projeto de extensão universitário é a integração das questões teóricas as questões práticas, o que vem possibilitar a construção de um conhecimento significativo pela ação/reflexão, vindo a ser de suma importância para a formação do estudante de graduação, sua vida profissional futuramente e formação humana.

Nesse sentido, a reflexão é a compreensão da realidade sociocultural contemporânea que caracteriza um dos primeiros passos em relação à intervenção que o estudante pode realizar junto com o desenvolvimento das atividades que são desenvolvidas dentro de uma instituição que abrange não somente a extensão universitária como a sociedade de uma cidade e seu entorno. Segundo Arroyo (2005, p.34):

> As linguagens da cidade têm um caráter pedagógico: porque a materialidade e a subjetividade da cidade expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe, de exclusão ou inclusão, que estão presentes na sociedade. Então, esses símbolos, esse patrimônio, representam a experiência cotidiana do cidadão e, ao mesmo tempo, educam o olhar e a percepção do outro, o que é fundamental para a construção da identidade.

[218]Discente de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do projeto de extensão: "ações integradas junto à escola de saberes de Barbalha". E-mail: liz.efs@homtail.com

[219] Discente de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri - URCA. E-mail: laryssasousa309@gmail.com

[220] Orientadora: Prof.ª Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, prof.ª Adjunta da Universidade Regional do Cariri – URCA, E-mail: nubiaetoni@gmail.com

Nesse cenário, a que nos referimos trata-se da Escola de Saberes de Barbalha – ESBA, instituição que busca a valorização, garantia de salvaguarda do patrimônio histórico cultural da cidade de Barbalha e região, através de ações que promova a cultura e atividades socioculturais entre membros da academia universitária, mestres da cultura popular, brincantes, estudantes e comunidade em geral.

De acordo com Carvalho (2010, p.44);

> "(...) as culturas populares podem ser concebidas, em termos gerais, como um conjunto heteróclito de formas culturais – músicas, danças autos dramáticos, poesia, artesanato, ciência sobre a saúde, formais rituais, tradições de espiritualidades – que foram criadas, desenvolvidas e preservadas pelas milhares de comunidades do país em momento histórico distinto."

Diante disso, podemos perceber que temos uma variedade imensa na cultura popular para que possamos através de um trabalho de levantamento de dados, a busca pela conservação e salvaguarda desse patrimônio histórico e cultural.

CONHECENDO A ESCOLA DE SABERRES – ESBA

Pensamos que, estagiar em uma instituição, devemos ao menos buscar conhecer sua história, seu espaço físico e funcionamento. A Escola de Saberes de Barbalha é fruto de um sonho que busca colaborar, resgatar e salvaguardar com a preservação da cultura memória e patrimônio da cidade de Barbalha e Região do Cariri. Essa Região cearense é um oásis, tendo em seu patrimônio cultural e histórico uma riqueza diversificada, o que poderíamos chamar de um verdadeiro "Caldeirão Cultural".

Nesse sentido, temos nesse espaço, a Escola de Saberes de Barbalha, cidade esta que é um município brasileiro do Estado do Ceará que faz parte da Região Metropolitana do Cariri. Essa escola é a efetivação de um trabalho comunitário em parceria com diversas instituições, sendo uma iniciativa do Cineasta Rosemberg Cariry e da professora Juraci Maria Cavalcanti em parceria com a Fundação Saberes do Brasil e o instituto Pró-memória Josefa Magalhães, entre outras. Esta surge com a intenção da promoção de propósitos educativos que envolvem a memória, preservação do patrimônio cultural, buscando a preservação e transmissão de saberes tanto do patrimônio material como imaterial de Barbalha.

A Escola de Saberes está situada no centro da cidade de Barbalha, mas precisamente na Rua Senador Alencar Nº 368, inaugurada 22 de dezembro de 2016, a cidade ganha um espaço cultural significativo para debates e promoção cultural da cidade. Esta Escola é composta com uma

biblioteca, salas de aula e oficinas, um centro áudio visual e de convergências digitais do Cariri, Café cultural Nação Cariri, salão social e de exposições, terreiro dos brincantes, centro de memória e referências da cultura popular cineclube, loja de artesanatos e um salão de palestras e exposições.

O prédio Palácio 3 de outubro, foi construído no tempo do império de Dom Pedro II no século XIX, um antigo e propicio prédio de câmara e cadeia da cidade de Barbalha, foi concedido no ano de 2016 para funcionamento da Escola de Saberes de Barbalha e da fundação Saberes do Brasil, em regime de comodato por dez anos. O prédio é composto por dois andares que nele está distribuído várias salas, onde na entrada se encontra alguns degraus que dá acesso à recepção e loja de artesanato, com mais cinco salas, uma que está destinada a secretária da escola, sala de visitas, a biblioteca e outra que comportava no momento inúmeras caixas contendo os mais diversos livros que serão colocados todos nas estantes da biblioteca da escola.

No andar de cima encontra-se um auditório onde nos reunimos para o seminário de apresentação da escola e ainda nesse andar encontra-se algumas salas, uma destinada para aulas de teatro e a outra que se encontrava no momento com inúmeros livros sobre Direito e artes.

A Escola de Saberes tem uma coordenação bem definida com diretores gerais e assistentes para amparo e funcionamento da mesma como um todo. Conta ainda com coordenadores e colaboradores que atuam de diversas formas para auxiliar no andamento da instituição. A Escola atende os mais diversos públicos, como estudantes de universidades da região, estudantes do ensino médio, crianças, adolescentes e adultos da comunidade em geral, sejam esses apenas curiosos, participantes de atividades desenvolvidas na Escola e os mais diversos detentores de conhecimentos culturais e sociais da cidade e região.

DESENVOLVENDO ATIVIDADES NO ESPAÇO CULTURAL ESBA

Estamos inseridos em um tempo no qual as transformações e informações são processadas com uma velocidade nunca antes vista, resgatar e preservar práticas e saberes nesse tempo/social, o qual pode ser denominado de modernidade liquida (BAUMAN, 2001), e de fundamental relevância para a preservação e resgate dos saberes.

Nesse sentido, as práticas das atividades desenvolvidas na Escola de Saberes – ESBA vêm a ser um instrumento fundamental para a construção educacional do lugar do estagiário seja este bolsista ou voluntário que ali se encontra na busca da interação como o espaço de saberes e memórias.

Nesse cenário, devemos lembrar que todo projeto de busca pela preservação patrimonial e cultural "é uma proposta inovadora e necessária [...] um processo constante de resgate do passado social, de releitura daquilo que permaneceu e de compreensão dos processos que levam a esta seleção". (SALVADORI, 2008, p.36).

Diante dessa perspectiva, podemos entender a relevância de que vem a ter a busca pela preservação da educação cultural e patrimonial. Para isso, no dia 8 de abril de 2017, às 14 horas de um dia de sábado, foi dado inicio as atividades do Projeto de Extensão: Ações Integradas junto a Escola de Saberes de Barbalha, onde fomos apresentados à instituição através de um seminário ministrado pelo professor Josier Ferreira da Silva, responsável pelo o Departamento Histórico, Artístico, Cultural e Memória da ESBA, com o auxilio da professora Nubia Ferreira Almeida, nossa coordenadora nesse projeto de extensão, estes que são professores da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Nesse encontro, fomos apresentados como se deu a fundação da instituição, com seus projetos, sonhos, desejos atividades já desenvolvidas naquele ambiente. Conhecemos um pouco do funcionamento, uso e instalações assim como as suas futuras atividades que ali serão desenvolvidas. Passamos por um momento de apresentações entre colaboradores e estagiários para assim nos conhecermos e fomos conhecer o ambiente e suas instalações.

No momento seguinte, mas precisamente no dia 10 de abril de 2017 as 08h00min horas da manhã da de uma segunda feira, foi dado inicio das atividades de todos nós, sete bolsista/estagiários. Fizemo-nos presentes na escola para inicio de nossas atividades que dali em diante passaria a ser cotidiana durante toda aquela primeira semana de encontros no projeto de extensão.

Fomos todos levados a biblioteca pela bibliotecária do município de Barbalha que ali está como voluntaria, onde tivemos algumas informações sobre como manusearmos os livros, que a partir daquele momento seriam todos limpos e separados por temas afins, sendo esta nossa primeira tarefa que levou exatamente quatro horas seguida de extenso trabalho, entre limpeza de livros, separação e indexação dos temas em suas devidas estantes.

No segundo dia de estagio, fomos conduzidos à sala de leitura para nos familiarizarmos com o projeto que iremos auxiliar em seu desenvolvimento juntamente com a comissão organizadora da Escola de Saberes. Lemos todo o projeto de titulo: I Simpósio Sobre Sustentabilidade das Praticas Culturais das tradições Agrarias na Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio de Barbalha.

No momento seguinte ao termino da leitura, tivemos uma reunião com o professor Josier Ferreira da Silva, que nos falou mais claramente desse evento que será desenvolvido e o mesmo expressou a necessidade de nossa participação e colaboração enquanto estagiários, bolsistas e voluntários.

Na reunião também falamos do nosso interesse em colaborar com o evento e falamos de algumas ações que foram bem aceitas pela Escola de Saberes. Falamos da importância de abrimos um edital nas duas universidades que são Universidade Regional do Cariri – URCA e a Universidade Federal do Cariri – UFCA para a seleção de monitores para auxiliar no funcionamento do I Simpósio, para assim através dessas junções de campos universitários, haja uma relação de interação com vivencias e troca de experiências.

Na semana seguinte, foi feita uma reunião com a coordenadora para a reestruturação dos horários e distribuição do plano de trabalho que será desenvolvido por nós bolsista/estagiários. Para através de nossas atividades, possamos acompanhar e contribuir com o trabalho de valorização e preservação do patrimônio cultural com crianças, adolescentes e adultos da comunidade estes que estão envolvidos com os saberes populares.

De acordo com Chartier (1995, p. 6);

> O "popular" não está contido em conjuntos de elementos a que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras.

Nesse cenário, a cultura popular através das ações da Escola de Saberes vem a ter seu espaço garantido mediante a relação entre preservação, circulação e utilização dessa cultura e seus saberes através da busca de manter um acervo tanto através de documentos escritos como áudio visual dessas manifestações culturais do município de Barbalha. Por fim fizemos ainda leituras que falam de cultura e patrimônio cultural para familiarizarmos cada vez mais com a temática das atividades desenvolvidas na Escola de Saberes.

No desenrolar dos meses abril, maio, junho, julho e inicio de agosto, tivemos um processo de construção de eventos como o curso de Introdução a Fotografia e ao vídeo: Linguagens, Fotometria e Enquadramento, I Simpósio de Patrimônio e Práticas Culturais, I de Bonequeiras do Cariri e I Jornada de Saberes e Práticas Interculturais: As Culturas Afro-brasileiras no Cariri (Portugal-Cabo Verde e Brasil), Seminário-Ensaios sobre memórias da cidade de Barbalha: mulher de arte e memória, entre outras atividades como apresentar a escola para estudantes do ensino

fundamental e médio de escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Barbalha, onde abordamos um pouco da história da cidade, do prédio de câmara e cadeia, da fundação e importância da Escola de Saberes de Barbalha, para assim levamos o conhecimento da cultura local reforçando a valorização e incentivo ao desenvolvimento da região. Segundo Canclini:

> Este enfoque engloba, sob o nome de cultura, todas as instâncias e modelos de comportamento de uma formação social sem uma hierarquização que leve em consideração o peso de cada uma, dessa forma, a noção de cultura se transforma no sinônimo idealista do conceito de formação social. (1982, p. 28).

O autor nos leva a refletir sobre a importância histórica, cultural e patrimonial na formação social dos indivíduos em todas as idades. Os eventos trataram acima de tudo de praticas culturais relacionadas à cultura popular "a ideia de cultura popular' ter sido inventada, sendo progressivamente lapidada pelos diferentes grupos intelectuais". (ORTIZ, 1992, p.6). A cultura popular que e o assunto principal dentro da Escola de Saberes de Baralha – ESBA e vem a ser um produto que foi sendo construído ao longo dos tempos, e os intelectuais que através das diferentes intenções buscam compreender essas mais diferentes tradições.

Diante dessa perspectiva Bourdieu lança mão de um olhar que afirma:

> Para lançar luz, sobre as discussões a propósito do "povo" e do "popular", basta ter em mente que o "povo" ou o "popular" é um dos alvos que estão em jogo na luta entre os intelectuais. O fato de estar ou de se sentir autorizado a falar do "povo" ou para o "povo" pode constituir, por si só, uma força nas lutas internas dos diferentes campos, político, religioso, artístico, etc.- força tanto maior quanto menor for autonomia do campo considerado (BOURDIEU, 1990, p. 181).

Nesse sentido o autor evidencia um jogo de poder para o uso do sentido do popular que também é discutido no desenrolar dos eventos e rodas de conversas do espaço social ainda em contínua construção que é a Escola de Saberes de Barbalha – ESBA.

Vale ressaltar que mesmo diante de tantos avanços quando falamos em educação, o ideal da educação ainda está diretamente ligada ao espaço da sala de aula como espaço 'sagrado' para a prática docente, no entanto, ao sairmos desse espaço e ocupamos os outros espaços de vivencias nos deparamos com um ganho de conhecimento significativo. As atividades que estamos desenvolvendo nesse espaço de saberes servem de base para o desenvolvimento de um trabalho que futuramente poderemos adequar o já vivenciado nos eventos que virão nos próximos meses de construção da ESBA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do desenvolvimento e consolidação dessa pesquisa acerca das Ações Integradas Junto a Escola de Saberes em Barbalha, foram desenvolvidas até o dado momento, atividades cotidianas de necessidade da própria instituição como um aparato de atender ao público que por ali se transita, organização e indexação do acervo da biblioteca e auxilio nas atividades de cursos ofertados pela escola além de leituras complementares de autores que abordam o tema de cultura popular, patrimônio histórico e cultural e organização de eventos.

Nesse sentido, podemos observar um palco das mais variadas interações, relações e formas possíveis de grupos culturais, estudantes, sociedade e etc. Essa prática educacional vivenciado por bolsistas, estagiários e voluntários dentro desse ambiente que é a Escola de Saberes de Barbalha, esta diretamente ligada a uma dupla vivencia vindo a ser um processo promissor ao discente em formação para assim aprimorarmos o olhar diante da inserção em campo que poderá ser futuramente um campo de atuação profissional.

O desafio existente nos dias atuais e acreditamos vivenciar quando em nosso estagio aqui na Escola de Saberes de Barbalha – ESBA, e levantamos essas discussões envolvendo temas instigantes que merecem nossa atenção enquanto atores sociais atuantes em sociedade que são: a educação patrimonial, patrimônio cultural e suas praticas de ontem e de hoje.

Nesse sentido, encontramos suporte nas palavras da autora Zamin que nos lembra de como é relevante questões que envolvem o patrimônio cultural de uma sociedade seja esta local, regional ou nacional.

> O patrimônio cultural de uma região, nação ou da humanidade não tem uma existência apriorística, em si mesma; ele é uma construção que requer escolhas e estas, por sua vez, vinculam-se a valores. [...] Sendo a preservação do patrimônio cultural uma construção que envolve atores sociais, sob a gestão de instituições oficiais, os pressupostos que a ancoram, ou seja, as noções sobre valores, assim como a importância desses valores, são variáveis no tempo e no espaço. (ZAMIN, 2003, p 30).

De fato, temáticas como essas nos leva a reflexão acerca da preservação patrimonial e cultural envolvendo suas contradições, configurações e transformações no tempo e espaço atual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: **Revista Outro Olhar – revista de Debates**. Ano IV n. 4, BH, out. 2005.

BAUMAN, Sygmunt. **Modernidade Líquida** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os usos do povo. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CANCLINI, Nestor García. **As Culturas Populares no Capitalismo**. Tradução: Cláudio Coelho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CARVALHO, José Jorge de. "Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina". In. **Revista Anthropológicas,** ano 14, 21 (1): 39-76 (2010).

CHARTIER, Roger. "Cultura Popular". Revisitando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16. 1996.

Fonte: http://escoladesaberesdebarbalha.org/apresentacao/: acesso em: 26 de agosto de 2017 às 14h: 37min.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed. 13. reimpr, Rio de Janeiro, Ed. LTC, 2008.

ORTIZ, Renato. **Românticos e folcloristas. Cultura Popular**. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

SALVADORI, Maria Ângela. **História, Ensino e Patrimônio.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008.

ZAMIN, Frinéia. **Patrimônio cultural do Rio Grande do Sul a atribuição de valores a uma memória coletiva edificada para o Estado.** (Mestrado em História)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre: 2006.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

DE VERSO EM VERSO SE APRENDE HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DE CORDÉIS DA ACADEMIA DOS CORDELISTAS DO CRATO (ACC) SOBRE HISTÓRIA LOCAL

Ossian Soares Landim[221]

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende fazer uma breve analisar dos caminhos percorridos nas produções de cordéis da Academia dos Cordelistas do Crato – Ce (ACC) entre 1991-2016. Essa entidade tem colaborado intensamente na área da educação em todos níveis na região do Cariri cearense, promovendo palestras, encontros, oficinas sobre a produção de cordéis e divulgação de temáticas variadas que rementem a todas as disciplinas acadêmicas. Os cordéis com a temática da história local são aqueles que chamam mais atenção na produção da ACC, pois os mesmo auxiliam os(as) professores(as) de história no processo de ensino e aprendizagem da temática em várias escolas da região do Cariri cearense.

Uma geração de historiadores já vem contando, como se consta nas bibliotecas dos cursos de graduação e pós-graduação em literatura e de história, sobre as produções de cordéis com os mais variados temas. Essa pesquisa pretende colaborar com o aumento das análises histórico-educacionais sobre a produção de cordel voltado especificadamente para a facilitação do ensino de história local.

Encontramos poucos estudos acadêmicos sobre os cordelistas e os cordéis da ACC, especialmente do campo do ensino de história local. Esse trabalho é uma tentativa de ampliação dos estudos de entidades locais, tais como a ACC, que podem ser caracterizadas como entidades PARAEDUCACIONAL[222]. A literatura é um testemunho do mundo social e cultural, ela precisa ser interrogada e analisada pelo historiador para que este descubra quais foram as finalidades dos autores, e quais são as intepretações dadas por aqueles que leem.

A ACADEMIA DE COORDELISTA DO CRATO E SUA VOCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO.

Essa instituição foi fundada no dia 1º de Janeiro de 1991 composta por doze poetas cordelistas e seu primeiro presidente foi o poeta José Esmeraldo da Silva, conforme a primeira ata de fundação da ACC. Segundo a mesma ata, a produção de cordéis era mensal, cabendo aos seus

[221] Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação nível doutorado da Universidade Federal do Ceará da linha de pesquisa de História e Educação Comparada no eixo Instituições, Ciências e Práticas educativas. Professor do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. E-mail de contato: ossian@leaosampaio.edu.br

[222] A preposição PARA vem do grego □□□□ que significa “ao lado de”, “junto à”. Portando, a ACC é uma é uma entidade que trabalha ou coopera com a educação da região do Cariri cearense.

membros, uma publicação no decorrer do ano, designada por meio de sorteio. O lançamento dos cordéis era feito nas praças do centro da cidade do Crato, como também seriam enviados cordéis para as bibliotecas da cidade. (Livro de Ata da ACC, Nº 1, p. 01-02). Essa produção e divulgação de cordéis da ACC, teria pelos menos doze cordéis por ano, como também garantia a visibilidade dos poetas na região Cariri cearense.

O estatuto social da ACC foi modificado em 10 de Janeiro de 2002 em virtude da nova lei do Código Civil (2002), no mesmo reza no capítulo II no artigo 4º (Dos Objetivos, Finalidades e Formas de Alcançá-los. p. 01) o seguinte:

> a) desenvolver, pesquisar, promover, documentar e difundir o cordelismo, ou seja, a arte e a ciência do cordel;
> b) preservar a literatura do cordel em sua forma, essência e tradição;
> c) divulgar, através do cordel, a cultura popular centro-nordestina;
> d) congregar os poetas cordelistas do Cariri;
> e) promover intercâmbio com outras instituições congêneres e com pesquisadores do cordelismo, dentro e fora do país;
> f) promover a educação no âmbito da cultura popular

Percebe-se que no estatuto da ACC logo nos primeiros capítulos há uma preocupação com a pesquisa, preservação e divulgação dos cordéis. No aniversário de 20 anos de fundação em 2011 o jornal Diário do Nordeste publicou uma reportagem que trazia alguns dados da produção da ACC em vinte anos: "Fundada no ano de 1991, pelo radialista Eloi Teles de Morais, a Academia dos Cordelistas do Crato já publicou mais de 500 títulos e mais de um milhão de panfletos que estão espalhados em todo Brasil e na Europa" (Diário do Nordeste 29/03/2011).

O artigo 5º do estatuto da ACC prevê como alcançar os fins dos objetivos do artigo 4º, onde se lê:

> Para alcançar os fins indicados no artigo anterior, a ACC desenvolverá trabalhos, atividades e realizações necessárias, tais como: [...] IV. Celebrar convênios, contratos e ajustes com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, objetivando a participação da ACC, em programas, projetos e atividades relacionadas com suas finalidades culturais e artísticas. (p. 02)

Nota-se que a ACC vai onde for chamada para divulgação dos seus cordéis. Na região do Cariri cearense não é novidade vermos os poetas da ACC nas escolas, universidades, praças e auditórios ajudando-os na facilitação da aprendizagem de temas relevantes de várias disciplinas.

Em seu texto Tecendo Nexos, Justino Pereira de Magalhães (2004), faz uma relação entre educação e as instituições e nos diz:

> A ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sitêmica; é, por consequência, uma ideia de relação/comunicação e de categoria social, com condições instituintes que, no plano educativo, compreendem alteridade,

> automatização, participação e implica materialidade, representação, apropriação, normatividade.
> Genericamente, historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condições instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (p. 58)

A ACC se coloca como essa combinatória de finalidades exposta por Magalhães e a mesma o faz materializando seu produto, o cordel, comunicando a realidade social e a cultura local. As instituições são formadas por pessoas, no caso da ACC, os(as) poetas (poetisas) que através de seus cordéis trazem as representações dos sujeitos nas relações sociais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos de uma pesquisa começam pelo procedimento de achar fontes sobre o assunto o qual se pretende escrever. A pesquisa que aqui se almeja fazer tem um procedimento de análise de documentos, pois o objeto dessa pesquisa são os cordéis produzidos pela ACC e como dito acima, com a temática de história local.

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

O documento escrito tem uma importância ímpar para a pesquisa em história, e por que não dizer na história da educação, este contém informações importantíssimas que possibilitam a compreensão e contextualização histórica e sociocultural, cabe ao historiador fazer esses documentos falarem, produzindo assim um diálogo entre o texto e seu contexto sociocultural. O documento segundo Le Goff (1990, p. 45) é "produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que a detinham". A reflexão do historiador sobre o documento deve necessariamente passar:

> [...] sobre as condições históricas dessa produção, abarcando a figura do produtor, o lugar social de onde se produz, como se produz, as intenções do produtor, as relações de poder que cercam e atravessam a produção e o produto. Se todo documento é monumento, cabe ao historiador desvelar como foi construído, a linguagem utilizada, a finalidade da edificação e as suas intencionalidades. (BORGES, 2010, p. 95)

Os cordéis trazem em si relações com o mundo social e segundo Chartier há:

> Variações entre a significação e a interpretação corretas, tais como a fixam a escritura, o comentário ou a censura, e as apropriações plurais que, sempre inventam, deslocam, subvertem. Variações, enfim, entre as diversas formas de inscrição, de transmissão e de recepção das obras (CHARTIER, 2002, p. 258-9).

Até agora catalogou-se oitenta e oito cordéis sobre história local e ainda se constatou que os cordelistas da ACC têm também cordéis com temas sobre a história do Brasil e história geral. Mas, como dito acima o que interessa a este trabalho são os cordéis com a temática da história regional.

> Quando um historiador se propõe a trabalhar dentro do âmbito da História Regional, ele mostra-se interessado em estudar diretamente uma região específica. O espaço regional, é importante destacar, não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar. Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior. (BARROS, 2004, p. 152-3)

Estudar a história regional é mais uma peça de quebra-cabeça universal dos estudos histórico-culturais.

CAMINHOS TEÓRICOS

A literatura de cordel está presente na vida dos nordestinos desde os fins do século XIX. O primeiro cordelista foi Leandro Gomes de Barros, este tanto imprimia, como também vendia seus cordéis na cidade de Recife em suas viagens de trem, e conforme Ruth Terra (1983) esses cordéis tinham temática baseadas na "tradição oral e de acontecimentos do momento" (p. 40).

Cordel é um folheto composto de poemas rimados, com temas diversos tais como: religião, política, romance, sociais, ambientais, etc. Conforme Marinho e Pinheiro (2012), estilisticamente o texto do cordel tem atributos próprios como: a peleja, circunstâncias, ABCs, romance e ilustração.

Joseph Luyten (2005, p. 13) explica o que é a expressão "cordel": é oriunda da península Ibérica, um costume que se tinha na Espanha e em Portugal de expor livretos em barbantes nas feiras livres e em lugares públicos semelhante a um varal de roupas. Literatura de Cordel é uma expressão usada posteriormente pelos estudiosos desse tipo de literatura popular.

Segundo Luyten (2005), os nordestinos pobres e semialfabetizados invadem o mundo da escrita e da tipografia a partir desse tipo de literatura, são eles também os vendedores dos seus próprios livretos impressos, lidos e vendidos nas feiras e nos lugares públicos como dito acima. Podemos concluir, que esse tipo de literatura tinha a função social de tornar acessível as narrativas ao povo.

> Penso que o hábito de decorar histórias, dos cantos de trabalho, as cantigas de embalar e toda sorte de narrativas orais trazidas pelos colonizadores vão sedimentando, na cultura brasileira, o costume de cantar e contar histórias, de guardar na memória os acontecimentos da vida cotidiana. Assim, pouco a pouco, foi se desenvolvendo junto ao homem brasileiro,

> mais especificamente na região Nordeste, onde se deu o início da colonização, uma poesia oral com características muito peculiares. (BARROSO, 2006, p. 22).

A literatura de cordel vai tomando um lugar de importância no cotidiano da população brasileira por diversos motivos como retrata Diegues Jr (1977):

> Instrumento de comunicação, alargou-se depois à divulgação dos fatos acontecidos, coisas de que a população não podia ter conhecimento senão por essa forma. Rádio não existia; jornal era raro. Quando este chegava, levado dos grandes centros – Recife ou Fortaleza, por exemplo – com o atraso normal dos meios de transporte de então, já o folheto se antecipava na divulgação do fato. Tornava-se o folheto o elemento mais expressivo para que os acontecimentos chegassem ao conhecimento de todos, lidos nos mercados, nas feiras, nos serões familiares (p. 17).

A propagação dessa literatura em versos rimados fez com que o cordel se tornasse um dos meios de alfabetização das elites no interior do Brasil, mas conforme Renato Campos (1977), na década de 1970 "levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores têm se alfabetizado" (p. 10). Portanto, a literatura de cordel era um instrumento usado tanto para dar informações sobre o cotidiano, com também servia como estimulo para a educação de parte da sociedade brasileira.

O conceito de espaço social fornecido por Pierre Bourdieu (1989) será extremamente importante para analisarmos a prática de composição dos cordéis que serão analisados neste projeto, pois esta é geradora de sociabilidade dos assuntos contidos nestes cordéis:

> Pode-se [...] representar o mundo social em forma de um espaço [...] construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo. Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. [...] Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como um campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes. (p. 133-34).

Além do conceito de Bourdieu, também utilizaremos para análise dos cordéis o da materialidade do texto de Roger Chartier (2002) que nos diz:

> [...] de modo durável – e paradoxalmente – a história do livro separa o estudo das condições técnicas e materiais de produção ou de difusão dos objetos impressos e a dos textos que eles transmitem, considerados como entidades cujas diferentes formas não alteram a estabilidade linguística e semântica. Há na tradição ocidental numerosas razões para essa dissociação: a força perdurável da oposição, filosófica e poética, entre a pureza da ideia e sua corrupção pela matéria, a invenção do *copyright* que estabelece a propriedade do autor sobre um texto idêntico a si mesmo, se já qual for seu suporte, ou ainda a definição de uma estética que considera as obras em seu conteúdo, independentemente de suas formas particulares e sucessivas. (p. 11).

As formas que tomam os textos do cordel entram na análise deste projeto: os objetos impressos, formato, páginas, divisão, imagens, pontuações. Esse texto chega de alguma maneira aos leitores que darão significado e entendimento dos assuntos, portanto é oficio do historiador compreender:

> Os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos por decisão editorial ou pelo trabalho de oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 1990, p. 127).

Os textos também têm objetivos coletivos e executam uma lógica, portanto, a transmissão dos textos, e especialmente o cordel utilizado nas aulas de história, é feita de forma oral, deste modo:

> Para evitar qualquer tentação de uma leitura etnocêntrica, devemos nos lembrar quão numerosos são os textos antigos que não pressupunham de modo algum, como destinatário, o leitor solitário e silencioso à procura de um sentido. Compostos apara serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas para produzir efeitos, os textos obedecem às leis próprias à transmissão oral ou comunitária. (CHARTIER, 2002, P. 13)

Logo, a busca de representações a partir dos textos cordelísticos se faz presente na tentativa de compreender a relação entre a sua produção e a divulgação:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão são sempre determinadas pelos interesses de grupo dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.
> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (social, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas com estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe ou tentar impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 16-7)

A literatura de cordel entrecruza-se com um diálogo social, sem reduções ou determinações, mas é uma troca de saberes entre as instituições tecendo assim uma negociação de saberes.

ANÁLISES DE ALGUNS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA LOCAL DO CRATO A PARTIR DOS CORDEIS DA ACC.

O poeta Elói Teles, um dos fundadores da ACC escreveu uma coletânea de cinco cordéis sobre a história do Crato com os seguintes temas: História do Crato (em versos) – O aldeamento (Vol. 1), História do Crato – Criação do Município (Vol. 2), História do Crato – A Revolução de 1817 (Vol. 3), História do Crato – O primeiro de setembro (Vol. 4) e História do Crato – Crato cidade Lei Nº 628 de 17-10-1853 (Vol. 5).

No primeiro volume sobre a história do Crato Elói Teles registra em seu cordel as primeiras ações dos exploradores na região:

> Eu vou contar uma história que é bonita, de fato

> Cheia de lutas e glórias é a história do Crato.
> Lá, em mil e setecentos, e trina e um, foi o ano,
>
> Chegaram aqui, bem atentos, uns bravos pernambucanos vinhas à caça do ouro
> Porém esse tal tesouro mudou todos os seus planos.
> Juntos com os exploradores vinham os religiosos
> Como catequizadores eram muito desejosos.
> E, Frei Carlos de Ferrara com inteligência rara e trabalhos prestimosos.
>
> Frei Carlos, chefe querido capuchinho de ação
> Não quis ter tempo perdido iniciou sua missão
> E a Missão do Miranda implantou por nossas bandas
> O amor da religião. (p. 1-2)

Esses versos do poeta já trazem uma interpretação das ações dos exploradores e Borges nos orienta dizendo:

> Sendo a literatura uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo. Ela é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real. Como tal é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular. (p. 99).

Os cordeis que podem ser analisadas a partir da formação do texto e o processo dos sentidos dados pelos leitores desses textos e com diz Chalhoub e Pereira:

> [...] a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. (1998, p. 7)

A literatura é um testemunho do mundo social e cultural, ela precisa ser interrogada e analisada pelo historiador que para que este descubra quais foram as finalidades dos autores, e quais são as intepretações dadas por aqueles que leem.

> O cordel, que através da narrativa registra os acontecimentos de um dado período e de um dado lugar, se transforma em memória, documento e registro da história. Tais acontecimentos recordados e reportados pelo cordelista, que além de autor é conselheiro do povo e historiador popular, dão origem a uma crônica de sua época. Trata-se, então, de crônica popular porque expressa a cosmovisão das massas de origem nordestina e as raízes do Nordeste na linguagem do povo. É história popular porque relata os eventos que fizeram a história a partir de uma perspectiva popular. Seus poetas são do povo e o representam nos seus versos. (GRILLO, 2013, p. 2).

É o que acontece no cordel de autoria de Tancredo Lobo intitulado *Caldeirão: a história do trabalho contra a exploração*, cordel inspirado no acontecimento da instalação da comunidade do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto em 1926 na cidade do Crato.

Caro leitor, não se vexe
Acalme, deixe de agonia
Escute estória que mexe
Com a sua fantasia
Porém, coisa verdadeira
Na certa não foi primeira
Nem a última rebeldia.

Portanto, apeia a pressa
Se sente nessa cadeira
A estória muito interessa
Pra quem vive nessa ribeira
Quando o Caldeirão padeceu
Como foi a bagaceira.

[...]
A comunidade crescia
No trabalho sem enfado
Dia todo, todo dia
Todo mundo agarrado
Inda tinha tempo por riso
Pois alegria é preciso
Onde ninguém é humilhado

[...]

Os coronéis se vexaram
Pra impedir o mutirão
Muita mentira inventaram
Condenando aquela ação
Os escravos lhes fugia
Os exploradores também ia
Deixando os homens na mão (LOBO, 1991, p. 1, 9)

Tancredo Lobo narra um acontecimento conflituoso que ocorrera na segunda metade da década de 1920 entre os camponeses de uma comunidade liderada pelo Beato José Lourenço e os coronéis, elite política que comandava a economia cearense da época. O cordel que tem como propósito contar parte da história local, tem essa característica de trazer personagens que fizeram parte dessa história. Mas, como nos diz Grillo (2013):

> Não estou, com isso, tentando resolver a oposição criada entre cultura popular e cultura erudita, pois acreditamos que elas se diferenciam no que tange ao conteúdo e à forma de representação de uma realidade social, mas acreditamos que elas não estão desvinculadas uma da outra, pois se alimentam reciprocamente na "circularidade" existentes entre ambas. Cabe, então, ao historiador compreender as múltiplas criações e recriações que as classes populares fazem daquilo que lhe é evidenciado. Estudar a cultura popular é estar aberto a todas as possibilidades, desvencilhar-se dos conceitos e preconceitos, privilegiando códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais de um mesmo espaço geográfico e de um mesmo tempo histórico. (p. 3).

Portanto, o(a) professor(a) de história em sala de aula ao usar o cordel como um auxílio ao seu conteúdo, deve tirar o máximo de proveito desse tipo de literatura tecendo suas críticas ao texto, como também ao evento narrado, construindo assim um saber histórico em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel deve ser usada no contexto escolar, especialmente no contexto nordestino, pois o mesmo faz parte dessa cultura. O(a) professor(a) de história que lança mão desse auxílio tem um grande potencial de colocar em sala de aula o conhecimento multicultural.

O discurso que compõe o cordel perpassa a criatividade do poeta atingindo o discurso social, a partir de uma linguagem alternativa, que pode levar os(as) discentes a outros mundos a outras vozes.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História - Especialidades e abordagens.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no D.F.**: dedilhando a viola, contando a história. Dissertação de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB, 2006.

BORGES, Valdeci Rezende. **História e Literatura: Algumas Considerações.** Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010. Universidade Federal de Goiás.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.
_____. **O Poder Simbólico.** Lisboa, Difel, 1989.

CAMPOS, Renato. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste**. 2 ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) **A história contada**: capítulos de História social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Do palco à página.** Publicar teatro e ler romances na época moderna. Editora Casa da Palavra. Rio de Janeiro, 2002

_____, Roger: **A História Cultural:** Entre Práticas e Representações. Lisboa: Ed. Difel, 1990.

Cordelista festejam 20 anos de Academia. In http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/cordelistas-festejam-20-anos-de-academia-1.206899. Acesso em 19/01/2017 às 20h

DÍEGUES JÚNIOR, Manuel. Literatura de Cordel. **Cadernos de Folclore**. 2.ed. Rio de Janeiro: v.2, 1977.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **O cordel como fonte documental para o ensino da história**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line (2013).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: EdUNICAMP, 1990.

LUYTE, Joseph Maria. **O que é literatura de cordel.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TERRA, Ruth. **Memória de Lutas**: a literatura de folhetos do Nordeste. (1893-1930). São Paulo: Global, 1983.

FONTES DE PESQUISA

Livros de Atas da Academia dos Cordelistas do Crato.

Cordéis da Academia dos Cordelista do Crato: Coleção História do Crato em Cinco Volumes – Autor: Elói Teles.
Cordel Tristão Gonçalves: um herói do sertão – Autor: Elói Teles.

Cordel Caldeirão: a história do trabalho contra a exploração – Autor: Tancredo Lobo.

Cordel Beata Maria de Araújo: eu não estou aqui. Aliás, estou aqui – Autora – Rosário Lustosa.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 9

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DESENVOLVIDA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOELITO GUIMARÃES DOMINGUES, FORTALEZA-CE

Liane de Almeida Martins[223]

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa a proposta da Psicomotricidade relacional desenvolvida na Escola Municipal Manoelito Guimarães Domingues apresentando a comparação e evolução da aprendizagem da leitura e da escrita e dos comportamentos sócioafetivos:emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento, regras de conduta e comportamento social.

A investigação busca apresentar alguns conceitos de psicomotricidade desenvolvidos ao largo das últimas décadas bem como apresentar a pratica destas atividades em uma escola do município de fortaleza, para tanto vale inferir que a psicomotricidade relacional é um projeto criado pelo pesquisador francês André Lapierre, na década de 70, chegando ao Brasil nos anos 80. A conceituação da psicomotricidade relacional deste tema pode ser obtida através da fala de Vieira; Batista e Lapierre (2005, p. 39) ao citar que:

> A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente, pelas relações psicofísicas e sócio-emocionais do sujeito. Preza por uma abordagem preventiva, com uma perspectiva qualitativa e, portanto, com ênfase na saúde, não na doença.

Nela o autor reafirma a abordagem psicomotora do processo para o desenvolvimento das cognições do individuo, valorizando as relações individuais e coletivas, através da comunicação do corpo, dos objetos, legitimando o brincar.Vieira; Batista e Lapierre reconhecem que o método de trabalho da Psicomotricidade Relacional:

> [...] proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais (2005, p. 39-40).

A psicomotricidade busca conhecer o corpo de uma forma múltipla, tais como as perceptivas, imaginárias e as simbólicas, desta forma compreende-se que há uma concepção holística de aprendizagem, com a vivência do corpo que é integrado e orientado, dinamizando seus sentimentos, pensamentos, gesto, palavra e simbologia. De acordo com Lapierre (2002, p. 13):

[223]Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica - Faculdade Tecnológica de Palmas
E-mail: byliane@gmail.com

> Dupré, ao criar o termo e a noção de psicomotricidade, sublinha o paralelismo do desenvolvimento motor e intelectual.Schilder, a partirdos seus trabalhos sobre as noções do corpo maternal e doesquema corporal, estabelece um elo entre percepções corporais e a organização espaco-temporal. Ajuriaguerra, por seus trabalhos sobreo tônus, enfatiza as estreitas relações entre tônus e afetividade.Wallon (do ato ao pensamento) situa a atividade motora como basedo desenvolvimento intelectual e psicológico. Piaget, com aepistemologia genética situa o corpo, a atividade motora, aexploração sensório - motora e perceptivo - motora como basesprimeiras e fundamentais da inteligência.

A ação da Psicomotricidade Relacional no ambiente pedagógico, implicando na junção,do saber pedagógico ao saber psicológico, conferindo ao espaço escolar uma capacidade e um meio de reparação às suas imensas dificuldades cognitivas e emocionais que a criança traz consigo. A Psicomotricidade Relacional contribuindo para a formação de pessoas mais preparadas e estruturadas, através de um controle melhor de suas emoções, possibilitando-lhe uma inserção mais flexível, criativa e crítica no mundo social em seu aspecto mais amplo.

Na área da psicomotricidade relacional há uma distinção quanto a outras abordagens, neste campo a criança pode brincar livremente, a criança é mais independente, ocorre contato corporal do psicomotricista com as crianças e entre elas, a criança é vista em sua totalidade,opsicomotricista ajuda, compreende, interage, sugere, propõe e estimula a prática psicomotriz. Quanto ao psicomotricista, ele pode atuar com a professora da classe, nas sessões adota uma postura de escuta da fala, do desenvolvimento e por algumas vezes, o direcionamento da criança, contudo é a quem criança decide o que fazer, as atividades são livres, a verbalização é um dos objetivos do processo pedagógico.

A pesquisa apresenta a conceituação da psicomotricidade relacional sob a percepção de André Lapierre (2005), destaca a importância da psicomotricidade para com a formação da personalidade e o desenvolvimento do projeto na Escola Municipal Manoelito Guimarães Domingues sob o olhar da professora que ministra as aulas. A entrevista com a professora proporcionou a percepção de que os dados da avaliação do SPAECE-Alfa, desde a fundação até o ano de 2016 evoluíram. Com base nas ações desenvolvidas por este projeto dá-se clareza no objetivo da psicomotricidade, e destaca que a escola obteve melhoria no comportamento e índices da avaliação. A psicomotricidade relacional tem por proposta estabelecer as cognições sociais, emocionais e motoras, e, por conseguinte na escrita e na leitura.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Vieira, Batista e Lapierre (2005) expõem que, a Psicomotricidade Relacional em seu percurso evolutivo foi percebendo a figura humana como uma globalidade. Já sabemos que a

afetividade é um domínio funcional do corpo assim é importante conhecer o corpo, corpo que abriga todos esses fatores orgânicos, mas que é influenciado pelo meio social. Para os autores existem problemas que se apresentam de forma conjunta e não isolada. Distúrbios de comportamento: inibição ou agitação, agressividade ou passividade, falta de atenção, falta de concentração, ansiedade entre outros. Distúrbios estes que "são vinculados à vivência do corpo, não mais no plano racional, mas no plano psicológico" (LAPIERRE e LAPIERRE, 2002, p. 14).

Desta forma as sessões de Psicomotricidade objetivam o conhecimento e exteriorização das crianças, promovendo uma análise das vivências da criança é possível mediar e intervir no processo de aprendizagem atenuando as possíveis dificuldades da criança. Segundo o autor, há crianças que requerem uma maior atenção e que devem ter suas sessões prolongadas. Para Lapierre e Lapierre (2002), quando a criança se expõe no "jogo livre", pode demonstrar as áreas que necessitam ser trabalhadas para prevenir ou sanar futuras dificuldades de aprendizagem. A percepção e a afetividade está ligada ao desenvolvimento psíquico da criança, influência sua relação com o outro, há uma expressão onde o psicomotricista relacional pode se propor, mas não se impor, tendo que surgir da parte das crianças, o contato com o jogo espontâneo faz com que as crianças soltem suas tensões afetivas, mensagens por vezes despercebidas, mas que com o direcionamento certo são direcionadas.

Vieira; Batista e Lapierre afirmam que o método de trabalho da Psicomotricidade Relacional [...] proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais (2005, p. 39-40).

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade.

A Psicomotricidade Relacional é utilizada em escolas como alternativa de profilaxia mental às crianças, pois oferece um espaço, onde se potencializam as competências e habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, necessidades estas essenciais para atender às demandas da sociedade em que vivemos. As sessões canalizam e exteriorizam seus sentimentos, onde a criança, de forma espontânea compreende e escolhe como agirá para em determinada situação. Lapierre (1988 p.10): "Não há ato gratuito; tudo o que é feito espontaneamente tem um sentido, mesmo se

este escapa ao próprio interessado". A simbologia das expressões da criança é decodificada e analisada pelo psicomotricista, com o intuito de se perceber suas expressões

A PROPOSTA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL DENTRO DA ESCOLA MANOELITO GUIMARÃES DOMINGUES

A Escola Manoelito Guimarães Domingues, inaugurada em 21 de maio de 2012, localizada no bairro Santa Fé, no Ancuri, atende alunos do infantil 4 ao 5° ano do ensino fundamental. A seleção das escolas para a implantação do projeto baseou-se em dois critérios: altos índices de violência e baixo índice de aprendizagem da leitura e da escrita. No local, crianças do 1°e 2°ano do ensino fundamental participam das atividades ministradas pela professora S. M. f., uma vez por semana, durante uma hora, a mesma atenta para a importância do projeto, que em seu intuito maior deve priorizar e trabalhar a inclusão de crianças.

As sessões de Psicomotricidade Relacional são realizadas em um espaço físico designado como setting, que, por excelência, deve constituir-se em um espaço simbólico permissivo, continente e desculpabilizante, no qual se valoriza a importância da organização, do espaço e do tempo. "Esses fatores possibilitam a realização de atividades propostas, garantindo a segurança e a confiabilidade na situação do jogo espontâneo" (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 97).

A professora S.M.F. discorre sobre a metodologia usada nas sessões e nos apresenta como são realizadas as vivências:

Dentro da psicomotricidade relacional, nós temos uma prática, uma constância em criar um hábito, hábito este que trabalhamos diretamente essas questões dos limites, da questão da disciplina, no sentido de ir organizando tudo isto dentro de uma proposta bem subjetiva. A princípio o atendimento da psicomotricidade se dá uma vez por semana, uma hora de atendimento, a professora fica com uma parte, até doze crianças, a metade da turma e eu trago a outra metade. Este combinado foi realizado de comum acordo com a professora, essa divisão a ajuda, no sentido de que ela também possa dar um acompanhamento mais de perto da leitura e da escrita dessas crianças que ficam na sala, enquanto que a outra metade que vem comigo. No atendimento eles vão trabalhar a questão da saúde emocional, através da brincadeira, então eles vem em fila e quando aqui chegam na sala da psicomotricidade relacional seguem um ritual, ritual esse que eles tiram a sandália, pra que haja esse contato direto com o chão, pois criança pisa e ela se dá conta desse pisar, desse estar neste ambiente, feito isso, existe uma roda inicial que eles são acolhidos numa fala de escuta individual e de escuta ativa, em que cada um tem sua vez e sua voz, de falar espontaneamente.

Como está chegando, como está se sentindo naquele dia, depois desta rodinha inicial vamos a prática, a atividade da brincadeira, e essa brincadeira, se dá espontaneamente, a criança vai trazer espontaneamente o seu brincar, neste momento o papel do psicomotricista relacional é a de direcionar em que não lhes digo como realizar e o que realizar com os materiais, a cada semana é oferecido um material diferente, nós temos os materiais clássicos, que são: a bola, bastões, tecido, caixas, jornal, corda e bambolê. Depois da atividade, da brincadeira eles têm um relaxamento, em que coloco a música, pois dado a atividade este corpo que brincou, que está cansado, que extravasou ora sua agressividade, ora sua afetividade, limite, frustração, dado tudo isso há uma contensão, um relaxamento, para que eles possam se entregar a este momento. Neste momento eu estou no tapete com eles, fazendo esta acolhida, esta contensão, para que eles possam se sentir acolhidos, depois deste acolhimento, eles vão organizar o material que eles estavam brincando. Então eles pegam o material e organizam lá. Neste momento eles voltam para a rodinha novamente e fazem a rodinha final, onde eles vão falar como foi para ele a brincadeira, o que ele gostou, o que ele não gostou, e principalmente como está saindo depois da vivência, então há uma expressão verbal, uma organização da ideia e de sentimentos.

Ao nos apresentar a contribuição da psicomotricidade relacional para sala de aula a professora nos cita que:

Hoje, fala-se muito em limites, nessa questão de disciplina, e fala-se muito também nos desajustes de sala de aula, quando na verdade a psicomotricidade, de forma simbólica, porque trabalhamos muito a questão da simbologia, de forma em que ele vai trazendo toda essa questão da simbologia de forma positiva, porque uma criança que não tem limites, que transgride, que é uma transgressora de limites, ela não vai compreender esse limite eu só pedindo a ela “não faça isso”, mas ela vai compreender esse limite quando ela vivencia isso. E a psicomotricidade relacional ela contribui, através da brincadeira, porque ela está vivenciando no corpo, ele está vivendo junto com o adulto, porque o adulto que também entra no jogo pra brincar, sentir também essa brincadeira, no sentido de ajuste com eles, mas que está dando um limite, não lhe dizendo o que, mas que está vivendo comigo este limite. Quando ele transgride aqui ele vai perceber na brincadeira, porque ora o colega diz, ora a psicomotricistaentra, eu entro no caso, na brincadeira para fazer essa intervenção para ele perceber que ele está transgredindo as regras, e transgredindo as regras, ele não está de acordo com a proposta, pois dentro da psicomotricidade existe umas regras, uns acordos que fazemos na rodinha inicial, há uma acordo no grupo “aqui nesta sala você pode brincar a vontade,

porém você não pode se machucar ou machucar o colega", então essa regra faz com que ele compreenda que ele pode brincar, mas que ele não pode estar batendo no outro , não pode estar todo tempo fazendo algo que ele quer, ele vai ter que cumprir a regra pra entrar no jogo.

Ao articular a importância da psicomotricidade relacional para o processo de escrita e leitura a professora nos refere que:

Na rodinha inicial a criança está verbalizando e organizando as ideias, no momento que ele organiza essas ideias, fica mais fácil para ele transcrever, ainda que ele esteja nesse processo de alfabetização, ele transcreve dentro do processo dele. Mas ele está organizando essa escrita, porque aqui também, nós temos o momento fora este da expressão verbal em que eles podem escrever ou desenhar este momento da psicomotricidade relacional e escrevem da forma dele, então é um trabalho direto com a do professor de sala de aula, porque faz esse link, do processo de alfabetização, do processo de ler e escrever.

A professora aponta a diferença do brincar de sala de aula para a vivência na psicomotricidade nos apontando que:

O brincar pelo brincar, o brincar pela recreação tem seus objetivos que o professor coloca, dentro da psicomotricidade relacional partimos do princípio que a brincadeira é simbólica, e ela tem uma representação para a criança e para o adulto, a criança vem pra cá trazendo suas demandas emocionais ou afetivas, e dentro desta brincadeira ela se mostra, pois a criança é muito espontânea e há uma decodificação através dos materiais clássicos que nós trabalhamos, que é a bola, o bambolê, a corda, os bastões, caixas, jornais e tecidos, que ele tem uma simbologia para a criança. E para nós, e nós psicomotricistas relacional, nós temos uma decodificação através de como a criança interage com este objeto. Como ela brinca com este material, ela brinca sozinha, ela está compartilhando, criando com este material, então há uma leitura, que chamamos de decodificação dos materiais clássicos. É feita uma leitura, e a partir da necessidade é feito uma ficha individual de cada aluno, e fazemos este acompanhamento semestralmente, em que fazemos anotações diárias de algo que nos chamou mais atenção naquela vivência. Cada grupo há um trabalho específico, trabalho com oito turmas que tem demandas diferentes, há um grupo que a demanda efetiva é maior, há outros mais agressivos, neste caso há a preocupação em trabalhar o ajuste positivo de tudo isto, é ajustar positivamente estas energias.

Sobre a contribuição da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança, a professora comenta que, houve uma contribuição no sentido de desenvolvimento, tanto pessoal, na questão das

relações, e daí posso citar crianças que tinham dificuldades com a interação, e que começaram a criar confiança, elas foram se desenvolvendo e algumas que não dialogavam passaram a falar. No setting, eu tenho uma representação para eles, simbólica, ora sou a bruxa, ora sou a amiga, então ela vai construindo relações e a criança vai se construindo como pessoa. Vi casos de crianças tímidas que não levantavam e que hoje, já delimitam o espaço delas. E que dentro da psicogênese da escrita e da leitura, através das cognições, em que a criança trabalha o raciocínio lógico, a lateralidade, as formas geométricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou apresentar a prática da psicomotricidade relacional na Escola Manoelito Guimarães Domingues, explanando as grandes possibilidades de intervenção que a proposta dispõe, pôde-se perceber que as intervenções, favoreceram a socialização e a relação sócioafetiva entre os alunos. Foi percebido através da pesquisa que a proposta ressaltaque a prática da psicomotricidade no contexto escolar, trabalha a coletividade, de modo que também procura incentivar o desenvolvimento e a individualidade de cada criança, tanto que estas atividades alavancaram os indicadores educacionais da comunidade em que a escola está inserida.

No tocante a consideração de que esta prática respeita as diferenças das crianças permitindo a livre expressão das mesmas, logo, contribui para a inclusão e permanência dessas crianças na escola. As mesmas têm suas particularidades trabalhadas, desta forma valorizar a individualidade em meio à coletividade e perceber cada criança em meio às relações de grupo e interpessoais, que são complementadas na psicomotricidade relacional.

A partir da entrevista percebeu se que com o desenvolvimento do projeto o desempenho das crianças melhorou significativamente em relação aos anos anteriores da introdução do programa. Os índices da escola melhoraram significativamente, tanto no que se refere à SPAECE-ALFA, quanto à questão da agressividade na sala de aula. A proposta da psicomotricidade na escola é a de direcionar as potencialidades da criança, no sentido de explorar e canalizar suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. I. B.; VIEIRA, J. L. **A importância da metacomunicacão para a escuta, leitura e decodificacão do jogo simbólico em Psicomotricidade Relacional.** In: BATISTA, M. I. B.; In: BATISTA, M. I. B.; VIEIRA, J. L. (Org.). Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional. V. 2. Fortaleza: RDS Ed., 2013.

FERREIRO. E; TEBEROSKY. **A. Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FONSECA, Vítor. **Psicomotricidade.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**. **Psicomotricidade e educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR, 2004.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: **psicomotricidade relacional e formação de personalidade**. 2 ed. Curitiba: UFPR / CIAR, 2002

LE BOULCH, Jean. Trad. JENI Wolff. **Educação Psicomotora: Psicocinéticana IdadeEscolar.**2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MORO, Daniele Ribas Précoma. et. al. **A psicomotricidade relacional como propulsora do vínculo afetivo na educação infantil**. In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Saberes Docentes. Anais, PUCPR, Curitiba: 2007

VIEIRA, J. L; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, **A. Psicomotricidade Relacional: a teoria deuma prática**. Curitiba: FILOSOFART/CIAR. 2005.

VIEIRA, J. L. **Rumo ao conhecimento de mãos dadas.** In: BATISTA, M. I. B.; VIEIRA, J. L.(Org.). Textos e Contextos em Psicomotricidade Relacional. Volume 1. Fortaleza: RDS, Ed., 2013.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NUMA PERSPECTIVA DO SISTEMA PSICOGENÉTICO DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY EM CONJUNTO COM MÉTODO PAULO FREIRE E O SISTEMA BRAILLE

Simone Vieira de Mesquita[224]

INTRODUÇÃO

Os métodos de alfabetização são muito discutidos em se tratando da educação das crianças. O mesmo, porém, não parece acontecer quando se trata dos adultos, sendo muito perceptível no processo de alfabetização na modalidade da educação de jovens e adultos e em particular nesse estudo para pessoas com deficiência visual.

Quando se fala da educação de jovens e adultos com deficiência visual temos que refletir sobre o processo de alfabetização e a consolidação do Sistema Braille, que demanda grande esforço e tempo. Após a consolidação desse sistema, a questão se coloca na diversidade de métodos que transitam o universo do processo de alfabetização, onde de fato um método não exclui o outro, mas deixa em aberto um método específico para esse grupo.

A ideia de relacionar o Sistema Psicogenético de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em conjunto com o método Paulo Freire e o Sistema Braille se dá na perspectiva de envolver os adultos com deficiência visual numa aprendizagem significativa, como propõe o método Paulo Freire e o Método Construtivista, assim como a compreensão da construção das hipóteses criadas por eles para a aquisição da leitura e da escrita como constatou Emília Ferreiro e Ana Teberosky em relação às crianças.

Trazemos assim alguns itens a serem analisados nesse estudo. Inicialmente revisitamos os métodos no processo de alfabetização como tradicional, sintético, analítico e construtivista que se entrelaçam em nossos dias; posteriormente, discutimos o Sistema Psicogenético de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que tem como destaque o desenvolvimento de hipóteses criadas pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita; em seguida, analisamos o Método Paulo Freire, que, segundo o próprio Paulo Freire, não se constituía em um método, mas em um ato de compreender e participar ativamente do mundo, pois segundo o autor o ato de "Estudar não é um ato de consumir

[224]Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Investigadora da Linha de História da Educação Comparada – LHEC-UFC. Professora da Secretaria Municipal de Educação - SME de Fortaleza, e-mail: <simonevmesquita1@gmail.com> Eixo 9 - Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores

idéias, mas de criá-las e recriá-las." (FREIRE, 1982, p. 09-12) e, por último, apresentamos o Sistema Braille, utilizado pelas pessoas com deficiência visual, em seu processo de alfabetização.

Métodos utilizados no processo de alfabetização como perspectiva de construção de novos conhecimentos

Ao longo dos anos, diversos métodos foram pensados para promover a alfabetização. O método tradicional é considerado artificial e mecânico e muito distante da realidade do aprendiz em nossos dias, foi amplamente utilizado no processo de alfabetização ao viabilizar de forma sistemática o ensino das letras, partindo das vogais, das sílabas, das palavras e de textos através da memorização, tendo como foco a figura do professor e a cartilha como seu principal material de trabalho.

De acordo com Saviani, o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino e segue a seguinte estrutura:

> [...] na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1991. p.56)

Essa estrutura é a marca do método tradicional em nossos dias. Contudo, a sociedade exige novas formas de alfabetizar, e assim novos métodos vão sendo pensados, transitando e associando-se aos já existentes.

O método sintético trouxe uma nova perspectiva nesse processo, envolvendo uma relação entre som e grafia, oralidade e escrita. Têm-se três etapas a serem conhecidas: o alfabético, o fônico e o silábico, que se baseiam em métodos de repetição, soletração e silabação que une leitura sonora das letras, associação entre grafemas e fonemas e a decifração das palavras. Esse método sofre também diversas críticas por apresentar leitura e escrita descontextualizadas da realidade do aprendiz, assim como o tradicional.

Já o método analítico veio propor o aprendizado através da análise da palavra como um todo, partindo-se inicialmente da leitura ou escrita de um texto que o aprendiz utiliza como suporte para retirar uma palavra para análise. Priorizam-se, nesse método, as habilidades de ouvir, de expressar opinião e de escrever. Esse método também pode ser analisado em três etapas. Na palavração

trabalha-se uma palavra acompanhada de uma imagem. Os professores, diante da proposta do uso de imagens, podem descrevê-las ou substituí-las por objetos concretos, no caso dos alunos com deficiência visual. Na sentenciação trabalha-se a palavra que será composta e decomposta em sílabas e a partir dela construída novas palavras. E por último têm-se, a proposta da escrita e da leitura através de pequenas histórias, no qual o aprendiz entende que ler é descobrir o que está escrito. No processo de alfabetização da educação de jovens e adultos com deficiência visual, em algum momento, esses métodos se entrelaçam, não é diferente.

As constantes transformações na sociedade levaram ao reconhecimento do aprendiz como parte atuante no processo de alfabetização, bem como a compreensão pelo aprendiz da uma união entre a língua falada e a língua escrita, e que se aprende ler, lendo, que se aprende escrever, escrevendo, e que para aprender ambos é preciso praticar; como propôs o método construtivista, base para os estudos da psicogênese da leitura e da escrita.

Sistema Psicogenético - Emília Ferreiro e Ana Teberosky - e a relação entre linguagem oral e linguagem escrita na alfabetização da educação de jovens e adultos com deficiência visual

Através do método construtivista, Emília Ferreiro e Ana Teberosky pesquisaram as hipóteses que as crianças formularam sobre leitura e escrita e sua participação ativa no processo de alfabetização, e o mesmo se verifica com as pessoas adultas e cegas, que estão adentrando a esse processo.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky analisaram a escrita como sistema de representações da linguagem no qual nem os elementos nem as relações estão predeterminados, é necessário entender como funcionam o sistema alfabético e a relação entre linguagem oral e linguagem escrita. As autoras definiram quatro etapas que perpassam o processo de alfabetização e que nos permite analisar a aquisição e a consolidação da leitura e da escrita das pessoas que estão nesse decurso.

Na escrita pré-silábica tem-se a ausência de correspondência entre letras e sons; na escrita silábica surge a relação entre letras e sílabas, em alguns casos as letras podem não ter valor sonoro, mas há sempre uma correspondência entre as sílabas e as quantidades de letras; na escrita silábico-alfabética, temos uma mistura dos princípios silábicos e alfabéticos, onde temos a representação por escrito de unidades intra-silábicas; e, por último, temos a escrita alfabética quando vemos a correspondência sistemática entre letras e fonemas, mesmo que algumas vezes a ortografia não seja convencional. Nessa etapa, o educando compreende o sistema que compõe o processo de alfabetização e o sistema alfabético sendo perceptível também dos adultos com deficiência visual.

Para Magda Soares, o método construtivista

> [...] Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. Então, a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem. A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever "casa", sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeiro é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética. Esse foi um grande esclarecimento proporcionado pelo construtivismo. (SOARES, 2003, p.18)

Essa descoberta perpassa, também, pelo universo da educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência visual, que precisam ter consolidado o Sistema Braille em sua trajetória escolar.

O processo de alfabetização para a educação de jovens e adultos ganhou grande notoriedade através do método Paulo Freire (divulgado em 1964) que se entrelaça com a proposta do sistema Psicogenético - Emília Ferreiro e Ana Teberosky (iniciado em 1974)[225] por tratarem o processo de leitura e escrita como algo construído pelo próprio educando, não apenas com conhecimento do alfabeto, mas a partir também das relações afetivas com o mundo no qual ele, o adulto e cego, está inserido, sendo construído através da oralidade no ambiente familiar, nos ambientes sociais e durante a escolarização, onde elas passam a ter contato e recebem o conhecimento sobre a representação do processo de alfabetização, que agora não é mais visto como um processo, ação ou ato de repetir, de decorar ou de memorizar, mas compreendendo-o como uma linguagem integral que está envolvida na relação de leitura e da escrita como ressaltou Teberosky e Colomer (2003)

> [...] o enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto a necessidade de compreender o funcionamento do sistema. Para enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema – e, portanto, a análise de palavras em fonemas [...] (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 98)

Levar o educando a compreender o sistema de escrita, relacionando som, grafema, fonema, e o funcionamento do sistema alfabético é o grande desafio em qualquer nível ou modalidade. Mas, o desafio maior é promover nesses aprendizes ou educandos a capacidade, através desse conhecimento, de transformar o mundo, como propôs Paulo Freire, na década de 1960, quando buscou desenvolver um caminho diferente para alfabetizar os adultos. Muito presente em nossos dias especialmente para a modalidade na educação de jovens e adultos como temos conhecimento.

[225] Obra divulgada no Brasil por volta de 1986.

Método Paulo Freire e a perspectiva da educação promovida através do diálogo consciente a partir de uma consciência crítica do mundo da pessoa com deficiência visual

De acordo com Brandão, o método Paulo Freire surgiu de uma pequena experiência de um grupo de extensão que foi levado para o interior de Pernambuco nos anos de 1963 e 1964,

> [...] depois de uma pequena experiência em um bairro do Recife -, a equipe do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada pelo professor Paulo Freire, testou o que veio a se chamar: "o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos". (BRANDÃO, 1986, p.8)

O método traz a ideia da educação construída através do diálogo entre educador e educando. Dentro do universo da educação de jovens e adultos com deficiência visual, esse diálogo se dá entre dois mundos distintos. A ideia desses mundos distintos é uma realidade tangível, não apenas no aspecto do aprendizado do sistema Braille e do processo de alfabetização, mas do próprio universo da pessoa cega. É desse universo que saem as palavras geradoras, e é nele também que se consolida a consciência crítica do conhecer o mundo, do dizer do mundo e do participar do mundo como alguém de dever e direito capaz de superar as dificuldades que o cerca com enfatizava Paulo Freire.

Paulo Freire buscou, através do diálogo, conhecer o universo vocabular, nesse caso, o universo da fala das pessoas com deficiência visual, no qual Brandão pontuou nas palavras de Aurenice Cardoso: "Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocabulários mais usados pela população a ser alfabetizar" (BRANDÃO, 1986, p.25) Nesses diálogos passamos a conhecer o cotidiano, os familiares, as ideias sobre trabalho, sobre a escola, sobre a relação de aprender a ler e escrever, assim como o sistema Braille, cuja origem muitas pessoas com deficiência visual não conhecem.

O processo de alfabetização através do método Paulo Freire para educação de jovens e adulto com deficiência visual se encontra no que tange a própria aplicação do método quando este propõe não haver uma forma única de como fazer, ao ressaltar que sempre é preciso criar, inovar, rever o instrumental e os procedimentos de trabalho, uma vez que uma particularidade do universo da pessoa com deficiência visual está em vivenciar no concreto as pessoas, os lugares, os objetos e o próprio mundo que o cerca e no qual ele precisa ser inserido.

Nas questões pedagógicas, o método Paulo Freire trabalhou com palavras, frases, textos, imagens e situações de vivência, que precisam ser redefinidas para o mundo da pessoa cega, a partir de temas e de palavras geradoras como enfatizou Brandão,

> [...] A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), [...] (BRANDÃO, 1986, p. 31)

Contudo, esses critérios não são novos como vimos nos métodos tradicional, sintético, analítico, e mesmo no construtivista, ou melhor, dizendo, na síntese desses métodos que transitam no universo pedagógico, uma vez que um não elimina o outro.

A inovação do método Paulo Freire estava e está na proposta de conscientização sobre a palavra que traz em conjunto uma carga e uma reação sociocultural produzindo um significado na vida da pessoa e da coletividade. São palavras que remetem a concretude da vida dentro das relações entre os seus iguais, no ambiente familiar, escolar, e na relação com um futuro trabalho, quebrando o estigma de pessoas dependentes ou incapazes, no caso das pessoas com deficiência visual.

O método Paulo Freire propõe dez situações de diálogo que podem ser inseridas na educação de jovens e adultos das pessoas com deficiência visual, especificamente por meio da descrição, por originalmente se utilizar de imagens. Cada situação tem um objetivo a ser atingido, como vemos: 1ª situação: O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura (distinguir e relacionar os dois mundos); 2ª situação: Diálogo mediado pela natureza (estabelecer a comunicação entre os homens, a natureza e o mundo); 3ª situação: Caçador iletrado (definir cultura); 4ª situação: Caçador letrado (assimilar o fazer da cultura); 5ª situação: O caçador gato (consolidar o fazer da cultura); 6ª situação: O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho (cultura como resultado do trabalho); 7ª situação: Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza (O homem como criador de cultura); 8ª situação: Poesia (cultura para atender diferentes necessidades); 9ª situação: Padrões de comportamento (padrões de comportamento como manifestação cultural); 10ª Círculo de Cultura funcionando – Síntese das discussões anteriores (cultura como aquisição de conhecimento e democratização desse saber). Ao promover o sentimento crítico do estar no mundo como um ser capaz de transformá-lo, provoca na pessoa com deficiência visual a perspectiva da quebra dos limites e dificuldades que têm que enfrentar durante o processo de alfabetização.

Temos que a partir do diálogo, as palavras geradoras definidas, no caso específico da educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência visual listadas: cego, bengala, reglete, punção, deficiência, família, trabalho, amigos, amores, música, benefício, invalido, superação, capacidade, incapacidade, etc. Em seguida, temos a proposta do método por Paulo Freire de estudar um nome, inicialmente com sílabas simples, que será lido devagar, sem separar as sílabas. Logo depois, tem-se uma leitura coletivamente em voz alta, relendo algumas vezes, e apresentando no caso das pessoas cegas a escrita em Braille. A próxima etapa é apresentar o nome desdobrado em

seus fonemas, que será lido acompanhando as sílabas, os fonemas, na medida em que são pronunciados, repetindo algumas vezes. Apresenta-se o desdobramento de cada fonema, no caso as famílias silábicas, lendo e repetindo juntamente com o educando, permitindo que às vezes eles leiam sozinhos, e, às vezes em coro. O educador inicia então um novo momento, no caso o processo de criação e de aprendizagem de novas palavras a partir da palavra e das famílias assimiladas. Quando o grupo mostrar segurança, o educador pode introduzir a construção de frases e posteriormente de pequenos textos, o que nos leva a compreender e perceber que os educandos já conseguem construir suas hipóteses de escrita, mesmo que não consigam escrever de acordo com a norma culta. È nesse momento que o método Paulo Freire se entrelaça com a psicogênese da leitura e da escrita citadas anteriormente.

De acordo com o método Paulo Freire, o grupo deveria ser dono de seu tempo e de seu trabalho, o que de fato não ocorre na educação de massa na qual as pessoas com deficiência visual estão inseridas, principalmente por sabermos e compreendermos que o processo de ler e de escrever são muito difíceis para as pessoas adultas, exigindo-se em alguns casos a necessidade de desenvolver com elas exercícios de coordenação motora, e no caso específico das pessoas com deficiência visual, a habilidade tátil, coordenação espacial do uso da reglete e do punção, bem como o domínio do alfabeto em Braille.

"Sem livros o cego não pode aprender" afirmava Louis Braille criador do Sistema Braille

Pensar o processo de alfabetização na educação de jovens e adultos das pessoas com deficiência visual como citado requer a necessidade de construir no coletivo a ideia de ajustar, inovar e criar como sugeriu o método Paulo Freie, assim como a aquisição e consolidação do sistema próprio para as pessoas cegas, no caso o sistema Braille, que leva o nome de seu criador.

Louis Braille nasceu em 1809, na cidade francesa de Coupvray, distrito de Seine-Marne, próximo a Paris. Em 1812, por volta dos três anos de idade, feriu o olho esquerdo com um objeto pontiagudo de uso do trabalho de seu pai, causando grave hemorragia. O ferimento infeccionou e alguns meses mais tarde, a infecção atingiu o olho direito, cegando-o totalmente. Seus pais tentaram vários tratamentos, mas todos os esforços foram em vão. Aos 10 anos, Louis Braille foi estudar no Instituto Real para Jovens Cegos, em Paris.

Com ajuda de Charles Barbier de la Serre, capitão de artilharia do exército de Louis XIII, que havia criado um sistema de sinais em relevo para se comunicar com os soldados durante a noite, o qual ele denominou de escrita noturna, Louis Braille passou a ler e escrever.

Ao dominar o sistema de escrita noturna de Barbier, Braille reconfigurou esse sistema fazendo algumas modificações, para atender às necessidades especificas de pessoas com deficiência visual, criando assim um novo sistema de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual.

Braille organizou o novo sistema na década de 1820, que passou a existir 63 combinações que conseguiam representar todas as letras do alfabeto, além da acentuação, da pontuação, assim como sinais matemáticos, e sinais da música. Somente em 1843, o Instituto Real para Jovens Cegos aceitou o sistema alfabético de Louis Braille que passou a ser divulgado por toda a Europa.

Escrever requer habilidade motora, e, no caso das pessoas com deficiência visual, requer também uma habilidade tátil, uma habilidade que precisa ser aprendida e treinada, exigindo um tempo maior e material específico como reglete, punção, papel 40 Kg, além do conhecimento dos símbolos e códigos do sistema Braille. Exige-se que o aprendiz ou educando compreenda a orientação da escrita de cima para baixo, a escrita da direita para esquerda, e a leitura da esquerda para direita, no caso dos cegos, assim como a convenção das delimitações das palavras, e das frases.

Para ler em Braille, é preciso conhecer os símbolos e os códigos, seja com o tato para as pessoas com deficiência visual ou com a visão para as pessoas sem deficiência visual. A leitura é feita da esquerda para a direita nos pontos em alto relevo. Para escrever são utilizados dois instrumentos conhecidos como reglete e punção. A reglete é uma placa de metal com orifícios em uma de suas faces posicionado em uma placa de madeira. Para a escrita, o papel 40 kg é colocado em cima dessa placa e pressionado com o punção, com um instrumento semelhante a uma agulha, com extremidade arredondada, pressiona-se o papel contra os orifícios da reglete, para que este seja apenas marcado. A escrita é efetuada da direita para a esquerda, no sentido contrário ao da leitura.

Os símbolos são representados em uma cela Braille. Cada cela Braille possui seis pontos de preenchimento e recebem um número de identificação de um a seis, iniciando no primeiro ponto superior à esquerda, e terminando no último ponto inferior à direita, no sentido vertical, como temos na figura abaixo:

Numeração dos Pontos -- A numeração dos pontos de uma cela braille se faz de cima para baixo, da esquerda para a direita:

Fonte: Grafia Braille para a Língua Portuguesa[226]

No processo de alfabetização, é preciso que o aprendiz ou educando compreenda a sequência linear da escrita, letra depois de letra, palavras depois de palavras, frases depois de frases. Assim como é preciso que aprenda identificar e nomear as letras, e saber identificá-la pelo som, bem como representá-la na escrita. No caso das pessoas com deficiência visual, elas precisam diferenciar as formas gráficas, das letras do alfabeto, assim como os símbolos para a escrita maiúscula e a escrita minúscula, e, caso venham a assinar o nome em documentos, elas precisariam adquirir a escrita cursiva, o que demanda mais tempo. É a partir da aquisição e consolidação desse sistema que o processo de alfabetização de jovens e adultos para pessoas com deficiência visual se fortalece no cotidiano escolar, entrelaçando-se como o método Paulo Freire e a Psicogênese da Leitura e da Escrita como ressaltado anteriormente.

Considerações Finais

A proposta desse artigo é levarmos a perceber que as pessoas com deficiência visual, durante o processo de alfabetização, passam pelas mesmas etapas do sistema de psicogênese da leitura e da escrita assim como as demais pessoas, uma vez que elas também criam hipóteses para escreverem no sistema alfabético. Ressaltamos apenas que a única etapa pela qual eles não passam seriam a fase pré-silábica, no caso os desenhos como palavras, uma vez que sua condição não os permite relacionar palavras e imagens. Percebemos ainda que as pessoas com deficiência visual precisam de um tempo maior para atender suas necessidades específicas, uma vez que elas adentram esse processo tardiamente face à precisão de terem que desenvolver a habilidade tátil para a aquisição do sistema Braille.

[226]Aprovada pela portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> Acesso em 08/07/2017 às 22h:30min.

Além disso, queremos enfatizar a contribuição do método Paulo Freire com relação ao vinculo afetivo, social e cultural com as palavras geradoras, bem como a ideia das pessoas com deficiência visual refletirem de forma crítica sobre sua participação na sociedade como pessoas de direitos, de deveres e capazes de superar as dificuldades que permeiam o processo de alfabetização, como ressaltou Paulo Freire ao falar sobre o papel da educação, como uma forma de "(...) desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]" (FREIRE, 1979, p.19), permitindo que a pessoa com deficiência visual se veja como um sujeito crítico, e passível de transformar sua realidade e atuar de forma ativa em seu processo de alfabetização.

O processo de alfabetização na educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência visual permite que o educando cego descubra-se, como afirma Freire, "[...] autor do mundo e criador de cultura, descobrindo que toda a criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador [...]". (FREIRE, 1979, p.28).

É nessa perspectiva que também trazemos a relação da psicogênese da leitura e da escrita com o método Paulo Freire no que concerne a desenvolver um aprendizado de forma significativa na educação de jovens e adultos para pessoas com deficiência visual, visto ser necessário a conscientização significativa do sistema alfabético para aquisição da leitura e escrita, como ressaltou Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, dando-se o mérito a criação de hipóteses de escrita pelos jovens e adultos com deficiência visual a partir de palavras que circundam o universo da pessoa cega.

REFERÊNCIAS

BRAILLE, Louis. **Quem foi Louis Braille**. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=339:quem-foi-louis-braille&catid=120&Itemid=373> Acesso em 08.07.2017 as 21h:24 min.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / elaboração : Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf Acesso em 8.07.2017 às 22h:30min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

_____. **Concientização**: **Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf > Acesso em 09.07.2017 as 22:00h.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª edição, 1982. Disponível em: < http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/01_pensamento_o%20metodo_paulo_freire.html > Acesso em 12.07.2017 às 18h:45min.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO**. (In Presença Pedagógica, v.9, n.52, jul/ago. 2003, p. 18. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf >Acesso em 08.07.2017 às 19h:16min.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA COMPREENSÃO LEITORA NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Raqueline Chaves de Araújo[227]

INTRODUÇÃO

A sociolinguística educacional surge numa perspectiva de compreender os vários fenômenos da variação linguística que ocorrem no português brasileiro, buscando por meio de práticas significativas melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, das aulas de Língua Materna, levando em conta os fatores linguísticos e extralinguísticos no universo do educando. Portanto, segundo Gumperz (1982) precisamos compreender como a natureza pré-formulada das elocuções é assinalada, porque há pistas extralinguísticas e linguísticas.

Nesse contexto, Stella Maris Bortoni-Ricardo, cujas ideias são a base teórica desse trabalho, propõe uma investigação predominantemente oral da interação entre professor e aluno, sendo este primeiro visto como mediador que facilita a compreensão que o segundo tem do texto.

Para isso, é importante identificar como as variantes linguísticas que circulam na sala de aula afetam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando relacionamos estas à compreensão leitora de textos dos mais variados gêneros textuais. Afinal, as estratégias utilizadas no ambiente pedagógico estão efetivamente funcionando como mediadoras para a compreensão da leitura?

A temática é relevante para mostrar no âmbito da Educação Brasileira que o espaço escolar é composto por muitas formas de falar, cada uma com uma função específica, e que, por isso, a língua padrão e as variações dialetais devem ser tratadas pelo professor como partes integrantes do sistema educacional. Por isso, Bortoni-Ricardo (2005) considera a escola como um ambiente bidialetal.

Partindo desse conceito, a pesquisa buscará identificar as estratégias utilizadas durante as aulas de língua portuguesa, analisando-as sob a perspectiva da mediação pedagógica como facilitadoras da compreensão leitora, tendo em vista o que afirma Freitas (2012, pág. 68) que "mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno".

Dessa forma, pretende-se com essa pesquisa contribuir para as discussões na área, evidenciando a importância da mediação pedagógica no processo de interação entre professor e

[227]Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.E-mail: raqueline.chaves@hotmail.com.

aluno na busca constante pelas estratégias que mais facilitem a compreensão leitora, ainda uma das maiores preocupações para os educadores brasileiros.

TÓPICOS DEDESENVOLVIMENTO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa inicia-se com caráter bibliográfico, baseando-se nas teorias reveladas pela sociolinguística de renomados autores como Bortoni-Ricardo (2005), Gumperz (1982) e Freitas (2012) acerca das estratégias utilizadas como forma de mediação pedagógica para facilitar a compreensão leitora no processo de interação entre professor e aluno durante as aulas de Língua Materna.

Para desenvolver essa proposta foi escolhida uma turma de 9º ano do ensino Fundamental por ser a última turma dessa referida etapa de ensino, onde os alunos já se preparam para ingressar no Ensino Médio.

Quanto ao método para obter o resultado esperado, utilizou-se a observação da aula, já que segundo Prodanov e Freitas (2013) é proveitoso para obtenção de informações e porque nos possibilita constatar um comportamento específico. Com o intuito de evidenciar esse comportamento específico, a aula foi submetida à uma gravação utilizando como recurso o aparelho de celular, uma mídia bastante utilizada hoje como instrumento pedagógico.

Através da observação da aula, foi possível conhecer detalhes sobre as estratégias utilizadas na execução das atividades escolares em prol da compreensão leitora dos alunos frente ao trabalho com o gênero Romance, que alia os conhecimentos de mundo, os linguísticos e os literários partindo da realização da leitura.

Com isso, analisaremos, portanto, se as estratégias escolhidas pela professora facilita a compreensão leitora dos discentes, já que, paraKleiman (1999) o mero passar de olhos pela linha não é leitura; pois leitura implica numa atividade de procura pelo leitor.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa tem caráter etnográfico e foi realizada em uma escola do distrito de Lima Campos, cuja maioria dos alunos é de zona rural, localizada a 10 km do município de Icó. Trata-se de uma comunidade onde a maioria das famílias têm pais pescadores ou agricultores, mora nos bairros periféricos da região e é contemplada com o programa do Governo Federal Bolsa Família, direcionado às famílias em situação de pobreza no Brasil.

Vale ressaltar que na escola há o uso da língua padrão e do dialeto popular que ocorre, principalmente, segundo Bortoni-Ricardo (2005, pág. 184) porque "a mudança de código na nossa ecologia linguística consiste simplesmente no aumento ou na diminuição da frequência de traços não padrão".

LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO CORPUS

O *corpus* da pesquisa foi conduzido partindo de questionamentos na disciplina *Estratégias do Trabalho Pedagógico com a leitura e a Escrita*, do Mestrado Profissional em Letras, onde, ao debater sobre os estudos da sociolinguística, sentiu-se a necessidade de buscar respostas para as questões que norteiam essa investigação.

A experiência foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor José Camurça, localizada no distrito de Lima Campos, Icó, Ceará. O público-alvo foi uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos compõem a faixa etária entre 13 e 14 anos, durante uma aula de Língua Portuguesa, no período vespertino do dia 09 de maio de 2017.

A gravação da aula teve o uso do celular como instrumento pedagógico e ocorreu com a devida autorização da professora regente da turma, que pertence ao quadro efetivo dos docentes do referido município. O interesse na temática abordada se deu a partir da visão de Bortoni-Ricardo ao enfatizar que "todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora" (Bortoni-Ricardo, 2012, pág. 53). Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de observar os tipos de estratégias utilizadas durante as aulas de Português para facilitar a compreensão da leitura realizada pelos alunos.

O conteúdo abordado pela professora introduzia o segundo capítulo do livro didático, intitulado *Desvendando o Romance*, que traz um trecho da obra *A Pata da Gazela,* de José de Alencar, e que foi utilizado como suporte para apresentar o contexto histórico, social e cultural do Romance, tanto como gênero literário quanto como gênero textual, focando na importância do ato de ler.

Durante o processo investigativo, o tempo de gravação da aula foi de aproximadamente 43 minutos, porém optou-se pela análise apenas de fragmentos do corpus, pois foi observado um número significativo de pausas, conversas entre os discentes sobre assuntos distantes do foco da aula, entre outros fatores. Para Marcuschi (2003) esse tipo de análise tem como preocupação básica a vinculação situacional e, em consequência, o caráter pragmático da conversa e de toda a atividade

linguística diária. Sendo assim, o foco da conversação é a mediação pedagógica voltada para a compreensão leitora.

Ao coletar tais dados, pretendia-se observar as estratégias aplicadas e as habilidades desenvolvidas na busca de facilitar a compreensão leitora da turma. Afinal, segundo Gil (2008) coleta de dados compreende o conjunto de informações que serão coletadas importantes na busca de respostas para as questões norteadoras levantadas ao longo do trabalho em comparação com as teorias da sociolinguística propostas por especialistas envolvendo a temática estudada.

CAMPO DA PESQUISA

Para desenvolver essa proposta de trabalho acadêmico, foi escolhida a escola municipal Monsenhor José Camurça, localizada no distrito de Lima Campos, Icó, Ceará, que está em funcionamento desde o ano de 1968. Atualmente, na escola funcionam turmas regulares da educação básica de 1º a 9º anos, nos turnos matutino e vespertino. Atendendo 399 alunos, conta em sua estrutura física com 10 salas de aula, 3 banheiros, 1 pátio, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 quadra poliesportiva, 1 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 laboratório de informática. Porém, esses dois últimos não estão disponíveis para atendimento aos alunos, além disso não há refeitório, o que faz com que os alunos se alimentem sentados no chão dos corredores ou do pátio, e a biblioteca é pouco frequentada.

Para a execução do trabalho pedagógico a escola dispõe de um vasto acervo de paradidáticos, mas ainda disponibiliza poucos recursos tecnológicos para os professores. Há apenas equipamentos como: 1 projetor multimídia, infelizmente com defeito, 2 aparelhos de som,1 aparelho de televisão, 1 aparelho de DVD, 2 caixas de som, 1 câmera fotográfica, 1 computador para uso da secretaria, 2 notebooks, sendo 1 do AEE e 3 impressoras.

O núcleo gestor é composto por uma diretora, uma coordenadora escolar, um coordenador pedagógico e duas secretárias. Destes, apenas a coordenadora escolar ainda não é graduada. O coordenador pedagógico, graduado e especialista em Língua Portuguesa, acompanha os planejamentos durante a semana, que se resumem, na maioria das vezes, a conversas informais, restritos apenas a questões de indisciplina, elaboração de provas e preenchimento de instrumentais, onde cada professor faz seu trabalho de forma isolada, não tendo, portanto, encontros por área de atuação. É perceptível a necessidade de melhorias no acompanhamento pedagógico da escola para torná-la mais preparada para atender seus alunos. A escola é a única na comunidade que oferece ensino fundamental I e II.

A equipe de professores é constituída por 25 profissionais, onde 22 são graduados e 3 possuem apenas o nível médio, mas nem todos os graduados atuam na sua área de formação acadêmica. A equipe de funcionários é formada por 7 auxiliares de serviços gerais, 4 merendeiras, 2 agentes administrativos e 2 vigias. Tanto os professores quanto os funcionários acima descritos fazem parte do quadro efetivo da prefeitura municipal de Icó.

SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo desse trabalho será a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, composta por 28 alunos, onde a maioria está dentro da faixa etária apropriada para a turma de acordo com o que é proposto pelo Ministério da Educação.

Além disso, professora da turma tem licenciatura em Letras e possui habilitação para lecionar Português e Inglês, portanto detém dos conhecimentos linguísticos necessários para o ensino da Língua Materna.

ANÁLISE ACERCA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo da importância do estudo da Sociolinguística Interacional, a pesquisa realiza a análise de uma aula de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao iniciar a aula, a professora Y indica o capítulo a ser estudado e a página do livro didático onde ele está disponível. Nesse primeiro momento, há uma demora na organização do material para a efetivação da aula, pois os alunos conversam bastante sobre assuntos pessoais e "ignoram", de imediato, a solicitação da professora. Chama a atenção o fato da docente não saudar a turma ao entrar na sala de aula.

Fragmento 1 – Introdução à Aula

Professora Y: capítulo dois (+) desvendando o romance (+) página trinta e dois (9.3)
Alunos: ((barulho)) ((pessoas falando ao mesmo tempo)) (incompreensível)

Em seguida, a professora cita brevemente o último gênero textual estudado e apresenta aquele que será estudado ao longo do mês de maio, mostrando o texto do autor cearense José de Alencar e indicando de qual obra ele foi retirado. Esse momento é ainda marcado por barulho e conversas entre os discentes.

Fragmento 2 – Apresentação do gênero a ser estudado

Professora Y: gente o mês passado a gente trabalhou' se vocês lembrarem' o conto' lembram disso" que caiu na prova de vocês, esse mês de maio a gente vai trabalhar com o romance, e aí a gente vai ter aí / (+)começar com José de Alencar né" A Pata da Gazela' certo" (senta com ela por favor)(+) vamos aí na página trinta e dois.

Alunos: (incompreensível) (as pessoas) (é pra tirar?) (incompreensível)

Tentando acelerar a organização do material, a professora aumenta um pouco o tom de voz, chamando a atenção dos alunos para o tempo pedagógico que não está sendo cumprido. Quando começa efetivamente a explorar o conteúdo, a professora procura contextualizar o assunto com o conhecimento de mundo trazido na bagagem dos alunos, pedindo que participem dando as opiniões acerca assunto abordado e do tipo de texto que será trabalhado no capítulo do livro didático. Para Magalhães e Machado (2012, pág. 50) "a preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala é essencial. A essa preparação, chamamos de contextualização".

Porém, a maioria da turma demonstra timidez, algumas pessoas não levam a sério o questionamento e outros, ainda, "apontam" os nomes de colegas para responder. Tudo isso acontece em meio a risos e muita conversa.

Para aliviar o nervosismo da turma diante das primeiras perguntas, a professora enfatiza a importância de expressar a opinião sem se preocupar se estará "certa" ou "errada", já que este é um dos maiores medos dos alunos durante toda a vida escolar, expressar oralmente o que pensa sobre determinados temas.

Fragmento 3 – Perguntas iniciais

Professora Y: Eita ((baixa o tom de voz)) (incompreensível) BORA AÍ PESSOAL' para iniciar o capítulo a gente vai fazer alguns comentários bree:ves' certo" (1.2) primeiro' vocês sabem o que é um romance" você vai ter que DEFINIR do seu jeito SEM se preocupar com o que vai falar, romance, o que é o romance" (+) i::nxi maria isso parece que foi dá suspiro ((risos)) o que é o romance pessoal"

Aluno 1:dedé sabe

Professora Y: dedé sabe" quem mais além de dedé"

Aluno 1: Robim' ((barulho)) Gean sabe Gean ((risos))

Ao persistir na participação, a docente encontra em alguns alunos o que buscava na contextualização do tema, a demonstração do conhecimento de mundo relacionado à temática Romance, a ser explorada na aula em foco. Para Lajolo (2009), essa contextualização da leitura é importante porque o mundo da leitura nos leva à leitura do mundo, ao conhecimento dos outros e de nós mesmos. Lê-se para entender o mundo, para viver melhor, pois a leitura é um espiral sem fim, que pode começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Fragmento 4 – Contextualização do tema

Professora Y: definição simples, o que é o romance"

Aluno 2: amor"

Professora Y: é o amor, o que mais" (2.5)

Aluno 3: amar" ((conversas ao mesmo tempo)) (incompreensível)

Professora Y: (o que") não quer dizer de novo né"

Aluno 4: é dor de cabeça

Professora Y: é dor de cabeça" e::ita menino o que mais" o que o romance"

Aluno 5: é chifre ((risos))

Professora Y: (eu posso até discordar) cada um tem sua ideia, o que mais, o que é o romance" (1.2) outra pergunta será que o romance tem sempre uma história de amor como tema central" (+)

Aluno 6: não

Professora Y: discorda"

Aluno 6: eu discordo (+) tem que ter chumbo ((baixa o tom de voz)) BALA no meio

Professora Y: tem que ter o que"

Aluno 6: BALA no meio

Aluno 7: va:ila

Professora Y: vi::xemaria (+) / o que mais"

Aluno 8:ei:ta menino de Deus'

Aluno 6: cachaça ((risos)) (incompreensível)

Professora Y: (já ameaçou)

Aluno 6: só pensa ((baixa o tom de voz)) ((risos)) (incompreensível)

Percebe-se nas falas dos alunos a diversidade de grupos sociais as quais pertencem, uns demostram mais sensibilidade nas repostas, enquanto outros fazem uma associação com o meio em que vivem, onde estão sujeitos à violência.

Vale salientar o respeito demonstrado pela professora em relação às respostas dos alunos, bem como a maneira como estas foram colocadas, pois mesmo sem concordar ela revela maturidade docente para conduzir a aula pelos caminhos traçados previamente.

O momento que antecede a atividade de leitura é uma importante estratégia de ensino e aprendizagem, já que segundo Solé (1998, pág. 23) "o leitor precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, apoiada na informação proporcionada pelo texto e em sua própria bagagem [...]".

Ao perguntar "O que é Romance?" e pedir uma definição simples, a professora realiza uma estratégia que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) consideram um trabalho de andaime, pois auxilia o aprendiz na elaboração de seu enunciado, comentários, reformulações. Sendo assim, para Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa andaimes em sala de aula assumem a forma de prefácios a perguntas.

A insistência na construção de uma resposta aliada a posterior leitura do fragmento do texto por parte do aluno, dá a ele a oportunidade de "reconceptualizar" seu pensamento original (Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010).

No percurso da aula, a docente faz a leitura de um breve contexto histórico relacionado ao surgimento do Romance e seu destaque como texto literário, sempre enfatizando a importância do ato de ler, estratégia observada pelo destaque dado às expressões "Qualquer hora" e "Qualquer lugar" quando se fala em leitura. Esse trabalho de mediação, segundo Freitas (2012, pág. 68) "exercita a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo".

Identificando a dificuldade dos alunos em responder à pergunta inicial, a estratégia de andaime e a persistência da professora em inferir significados sobre a temática demonstra que a professora, segundo Freitas (2012), apoia o seu leitor iniciante e procura auxiliá-lo na mobilização dos conhecimentos que já possui internalizados para desenvolver as habilidades de compreensão leitora específicas para a atividade proposta.

Visando acatar a contribuição dos alunos frente ao tema discutido, a professora utiliza diversos andaimes na interação em sala de aula. Faz perguntas, permite respostas a partir do conhecimento de mundo do aluno, incita a reflexão de cada resposta, fornece explicações, comenta,

busca o envolvimento dos alunos na discussão e na leitura, tudo identificado por meio de recursos linguísticos e extralinguísticos, e vistos como formas de facilitar a mediação pedagógica e, consequentemente, a conquista do resultado esperado. Portanto, pode-se dizer que as estratégias utilizadas durante a aula analisada surtiram um efeito positivo.

Ao final desta análise, percebe-se que a professora constrói a inferência dos significados visando a compreensão leitora através de etapas. Primeiro, ela busca o acervo particular de cada aluno. Depois, procura aliar essas experiências para aplicar novos saberes. Por fim, executa a leitura partilhada envolvendo o aluno na fluência e iniciando o trabalho de reelaboração de conceitos dentro da realidade social por meio da compreensão do texto lido. Desse modo, de acordo com Freitas (2012) o aluno cresce como leitor e cidadão ativo e autônomo.

Fragmento 5 – Apresentação da temática e de conceitos

Professora Y: só pensa é" então vamo aí (2.0) queria que vocês escutassem esse trecho aí que eu vou lê, depois a gente vai partilhar a leitura' certo" como e porque ler um romance brasileiro" leia de muitos jeitos' leia de qualquer jeito' (+) sobretudo leia porque é e:xcelente leitor' lê-se romance em QUALQUER LUGAR' a QUALQUER HORA' em qualquer posição' em casa na praia ((rápido)) no escritório na escola' de manhã de tarde de noite em ônibus avião e metrô ((baixa o tom de voz em pé ou sentado bebendo refrigerante ou comendo pipoca' mas onde quer que se leia um romance brasileiro ou não acabamos encontrando nele um bem (genérico) ((baixo o tom de voz)) o que se vê hoje a vida do leitor de romance é fácil e assim sendo não há culpa, maiores e menores de idade podem sempre que quiserem ler romance e se apaixonar por eles, (+) mas nem sempre romance foi tão acessível e sobretudo tão ao alcance da mão e do outro (como um todo) muito pelo contrário (+) diferentemente de outros gêneros literários (incompreensível) ((baixa o tom de voz)) ((barulho externo)) (feitos heroicos) a Epopeia ((baixa o tom de voz)) ((barulho externo)) (íntimos de poesia lírica) por representar emoções no teatro' (+) o romance nasceu de (incompreensível) ((baixa o tom de voz)) ((barulho externo)) (+) nasceu e fortaleceu-se e continua existindo em função do entretenimento que proporciona aos seus leitores e leitoras (+) é por causa dessa sua aliança com o nosso (incompreensível) ((baixa o tom de voz)) ((barulho externo))um pequeno espaço (+) nascido da transformação de outras formas literárias' ele começou plebeu e (ganhou) ((baixa o tom de voz)) ((barulho externo))

(incompreensível) vida doméstica cotidiana (+) amores e problemas com os quais os leitores podiam se identificar' (+) nasceu representando a vida de pessoas comuns' tais como as de seus leitores (+) por isso democratizou e popularizou a leitura e com ela a literatura, (+) mariselajolo, (+) e aí nós vamos para o primeiro texto do nosso fragmento(3.7) leia apenas o primeiro parágrafo do texto a seguir (5.0) vamos fazer assim agora' vamos iniciar a leitura do fragmento da pata da gazela (que tem no livro) de José de Alencar (+) e aí vamos fazer uma leitura partilhada' certo" eu vou começar' ao parar eu não vou indicar' alguém continua.

Essas estratégias culminam na boa interação de sala de aula, de acordo com Freire (1997), se a professora ficar atenta ao que os alunos falam, indicando que os está escutando, determinando, assim, a ocorrência de uma mediação verdadeiramente pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, constatamos que o objetivo traçado foi alcançado, pois analisar as estratégias utilizadas durante as aulas de Língua Portuguesa sob a perspectiva da mediação pedagógica como facilitadoras da compreensão leitora, nos proporcionou identificar o quanto a escolha das estratégias usadas na sala de aula é essencial para a conquista da aprendizagem significativa.

Os andaimes, as inferências, a constante busca da professora pela ligação entre os saberes direcionados aos alunos, são primordiais para que haja uma prática produtiva, tendo na interação um elemento que contribui para facilitar a mediação no ambiente pedagógico.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimes e pistas de contextualização**: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. RODRIGUES, Caroline. Machado, Veruska. (orgs.) et alii. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela.**Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 6 ed. Campinas: Pontes, 1999.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Ática. São Paulo, 2009.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico /-2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

EDUCAR ATRAVÉS DA GINCANA HISTÓRIA E MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENATAL EM CODÓ-MA

Joana Batista de Souza[228]

Iolanda da Silva Luz[229]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade realizar um diálogo interdisciplinar entre a História e a Matemática, no que diz respeito a uma atividade intitulada "Gincana História e Matemática" realizada anualmente na Unidade Integrada Municipal Senador Alexandre Costa em Codó-Ma com alunos de 6° ao 9° do Ensino Fundamental. A atividade é uma metodologia didática aplicada pelas professoras das referidas disciplinas no espaço escolar.

A interdisciplinaridade promove a busca de novos caminhos e desafios para o ensino aprendizagem. Na prática matemática a História é um fator essencial para compreensão de seus conceitos e métodos, de suas perspectivas, seus limites e possibilidades; um instrumento valioso para a determinação de estratégias coletivas de evolução consciente dos estudantes.

A utilização da História no ensino da Matemática pode ocorrer de várias formas, dentre elas, o uso da história como: motivação, objetivo, método, recreação, desmistificação, formalização, dialética, unificação, conscientização, significação. Cidadãos matematicamente educados com base na metodologia histórica desenvolvem o pensamento independente, crítico e uma autonomia intelectual e estarão melhores preparados para propor, analisar o contexto da sociedade atual. A partir de Novoa (1999),

> compreende- se que o discurso e a pratica do professor não estão em "mundos distintos" e revelam seus processos de construção de sentido e de significados, constituindo o seu ensinar. Eles não podem ser compreendidos a partir de relações simplistas ou, *a priori*, como opostos ou como mantendo correspondência absoluta.

A realização dessa prática pedagógica envolve a História e a Educação Matemática à medida que possam favorecer à análise e à reflexão de objetos de estudo, com vistas a perceber o processo dinâmico do conhecimento. O objetivo deste trabalho é identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica entre as disciplinas citadas, como instrumento de mediação das contradições que operam a partir do diálogo crítico e reflexivo entre os múltiplos sujeitos.

Hoje consiste uma diversidade nas formas de ensinar, aprender e formar alunos na escola básica. A homogeneização dos currículos consolidou uma pluralidade de metodologias as quais

[228]Professora Mestra – Rede Pública de Ensino Municipal de Codó- Maranhão(jbflor24@gmail.com)
[229]Professora Especialista – Rede Pública de Ensino Municipal de Codó- Maranhão.(iolandaluzmtm@gmail.com)

podemos levá-las para sala de aula e modificar a formar de trabalhar. Os saberes pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos a partir da formação de sujeitos que trazem consigo crenças, significados, valores, atitudes adquiridas nos vários espaços. O professor ao diversificar sua forma de ensinar e dinamizar sua prática pedagógica, democratizar o acesso ao saber, possibilita e estimular a incorporação de outros saberes na formação do estudante.

O presente texto tem como finalidade socializar uma experiência significativa desenvolvida pelas professoras da disciplinas História e Matemática, juntamente com alunos do 6º ao da Unidade Integrada Municipal Senador Alexandre Costa, na cidade de Codó (MA) no mês de outubro fazendo parte do calendário escolar desde 2014, envolvendo alunos do turno vespertino. A experiência diz respeito à elaboração e aplicação de uma gincana de História e Matemática com o intuito de motivar os alunos para as disciplinas, partindo de aspectos lúdicos. Defendemos que é muito importante falar sobre o que fazemos em sala de aula e não somente ler o que já foi escrito por outros autores, mas por outro lado dividir essa experiência a outros docentes.

A partir da elaboração de gincanas pedagógicas é uma forma significativa de colocar em prática aquilo que os alunos vêm na sala de aula, com intuito de motivar os alunos da educação básica em relação a disciplinas citadas anteriormente partindo de uma perspectiva lúdica, como um contraponto às dificuldades e ao pouco interesse pelas aulas de Matemática e História. Com a globalização e a diversificação das tecnologia foi necessário modificar a prática docente suas metodologias, adequando-se a novos parâmetros e exigências dos novos currículos. É necessário a mudança de estratégia que visem o melhor desempenho dos estudantes. Para Rios (2001, p. 108),

> Assim, vale reafirmar que para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivos desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária

Ainda existem nas escolas brasileiras e na realidade do município de Codó no Maranhão, o uso quadro e giz em sala de aula, prática estas ainda muito utilizada por professores. As mudanças e adaptações dos últimos anos permite discussões sobre outras maneiras de ensinar em sala de aula ou fora dela. A escola precisa ter acesso a diferentes recursos de produção e distribuição do conhecimento para que possa se adequar às exigências do meio social.

Pensando em contribuir para o ensino dos alunos da U. I. M. Senador Alexandre Costa, tomamos a iniciativa de elaborar a Gincana História e Matemática com os objetivos derealizar uma

atividade interdisciplinar com as disciplinas História e Matemática, revelando particularidades entre ambas, proporcionar ao aluno um momento de aprendizagem fora do ambiente da sala de aula. Especificamente trabalhar com os estudantes de forma quepossamos possibilitar o estudo e aquisição de conhecimento histórico juntamente com o saber matemático contribuindo dessa forma para o desenvolvimento crítico.

Nessa perspectiva, uma atividade que envolva a História e a Matemática pode envolver possibilidades diversificadas de exploração dos recursos imagéticos, verbais dos alunos. Para isso, muitos fatores que inclui os afetivos, emocionais, cognitivos, étnicos e políticos, entre outros. É preciso viabilizar a socialização e a democratização dos processos de ensino-aprendizagem e não só contemplar aspectos específicos do conhecimento matemático e histórico, assim possibilitaremos maior familiaridade e autonomia dos alunos, ao lidar com novas metodologias e novos recursos para a resolução de problemas do cotidiano.

Nesse sentido, segundo Fonseca,

> as linhas de frente da Educação Matemática têm hoje um cuidado crescente com o aspecto sóciocultural da abordagem matemática. Defendem a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar as suas origens, acompanhar a sua evolução, explicitar a sua finalidade ou o seu papel na interpretação e na transformação da realidade do aluno. É claro que não se quer negar a importância da compreensão, nem tampouco desprezar a aquisição de técnicas, mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos daquele que o aprende. (FONSECA,1995, p.48)

A gincana promoveu a integração dos alunos do turno vespertino, foi enfatizado entre outros valores, a importância da contribuição individual para as equipes, a ideia de saber vencer com humildade, compartilhar metas e objetivos concretos, além de proporcionar momento de lazer educativo, os mesmos puderam aplicar o conhecimento sobre os conteúdos vistos na sala de aula e relacionar o saber histórico e a Matemática com as atividades propostas, caracterizando assim a importância de práticas que desenvolvam uma aprendizagem significativa para o aluno.

A imagem acima, foi feita a atividade de montagem de um Tangran, a utilização da imagem das pirâmides do Egito. Na oportunidade além dos alunos identificarem os logradouros históricos, puderam fazer a relação da construção das pirâmides com a Matemática. Na figura abaixo podemos ver um Tangran que possibilita os alunos a perceberem as formas geométricas e relacioná-las com a produção de materiais, objetos, casas e formas dentro da sociedade.

Figura 2-Tangran

Figura 3-Jogo de xadrez

Figura 4-Momento de execução das tarefas

Procuramos no decorrer da atividade e através das respostas dos alunos identificar os conceitos da História e da Matemática, investigando qual a ideia de aprendizagem. As figuras 3 e 4, procuramos mostrar a dinâmica da Gincana, no que diz respeito a percepção, o desempenho e interesse dos alunos ao identificar nas atividades estabelecidas a relação dos conteúdos histórico e matemáticos, onde os mesmos estão intrinsecamente ligados por meio da dinâmica da sociedade. Os estudantes criaram o grito de guerras da equipes, ouviram atentamente a distribuição de tarefas.

A realização de atividades como essa, exige da escola um envolvimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas que só toma corpo à medida que os educadores abraçam com garra os projetos a serem desenvolvidos, podem ajudar a construir novos conhecimentos, apresentando novas possibilidades e porque não dizer oportunizando a aquisição de novas competências.

FICHA DE JULGAMENTO- GINCANA HISTÓRIA E MATEMÁTICA				
ITENS A SEREM JULGADOS		EQUIPES		
		Vermelha	**Azul**	**Prets**
I) BATERIA(ORGANIZAÇÃO-SINTONIA DA EQUIPE)	1.Apresentação da TURMA (completa)			
	2.Grito de Guerra/EXPLICAÇÃO DO NOME DA TURMA			
	3. Disciplina da Equipe			
II) BATERIA(RACIOCÍNIO LÓGICO E CRIATIVIDADE)	4.Contextualização das Imagens - História e Matemática			
	5.Soluções das operaçõesbásicas de Matemática			
	6.Raciocínio lógico-xadrez			
	7.Charadas do balão			
	1ª RODADA PERGUNTAS (HISTÓRIA)			
	8. Nº DE ACERTOS=			

III) BATERIA-PROVA DE CONHECIMENTOS	Nº DE ERROS=	
	2ª RODADA PERGUNTAS (MATEMÁTICA)	
	9. Nº DE ACERTOS=	
	Nº DE ERROS	
	ProvaRelâmpago	
Total		

Figura 5 -Tabela de resumos das atividades

Quanto às atividades propostas, foi produzida uma tabela para as equipes planejarem suas atividades por isso tais atividades foram divididas em três equipes prévias, que seriam propostas com antecedência, e as atividades que seriam realizadas durante a gincana. As atividades prévias também tiveram seus resultados apresentados durante a gincana, mas eram tarefas que necessitavam de uma preparação, como a montagem de Tangran, cálculos matemáticos, desenhos geométricos, jogos de xadrez, solução de operações matemáticas, contextualização de imagens histórica, entre outras.

Dentre os procedimentos metodológicos para a realização das atividades os estudantes dividiram-se em equipes, com o apoio das professoras das disciplinas. Na figura 5, indica as atividades que foram desenvolvidas pelos alunos, proporcionando uma melhor organização para a realização das mesmas. Em seguida podemos perceber os critérios de pontuação, aos quais também são discutidos como forma de trabalhar com a Matemática. Na baterias I, II, III, representam o número de tarefas executadas seguidas da tabela de pontuações. A Gincana foi desenvolvida num ambiente de muita concentração dos grupos quando da execução das tarefas.

Para a realização das apresentações foram utilizados os seguintes materiais para a consecução dos objetivos; livros pincéis coloridos, computadores, aparelho projetor, mídias audiovisuais, caixas de som, folhas de papel 40, cartolinas e papel cartão, tesouras, tintas para

CRITÉRIOS PONTUAÇÃO:	
1	750 pontos
2	1º 1000 pontos/2º 700 pontos/3º 500 pontos
3	1000 pontos
4	500 pontos/cada
5	1º 1500 pontos/2º 1000 pontos/3º 500 pontos
6	1º 1500 pontos/2º 1000 pontos/3º 500 pontos
7	1º 1500 pontos/2º 1000 pontos/3º 500 pontos
8	4 perguntas (100 pontos-cada)/1min.(a equipe que responder as quatro corretamente- bônus(250 pontos)
9	4 perguntas (100 pontos-cada)/1min.(a equipe que responder as quatro corretamente- bônus(250 pontos)

artesanato, cola, lápis ou lapiseira grafite, canetas, borrachas, lápis de cor, fitas adesivas e caixa amplificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades foram, em sua maioria, executadas de forma satisfatória, atingindo ótimos resultados, demonstrando espírito de equipe e empolgação dos alunos. Como considerações finais, podemos concluir que a experiência foi exitosa, inclusive porque a maioria dos alunos solicitou a repetição e ampliação da Gincana para o ano letivo. Entendemos que com esta metodologia foi possível apresentar a matemática de forma lúdica, com uma abordagem histórica e aplicada a outras ciências e/ou situação cotidianas, envolvendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas diversos. Em virtude dos resultados obtidos, avaliamos que os objetivos dessa gincana foram alcançados. As atividades elaboradas despertaram os alunos para uma reavaliação dos conceitos aprendidos nas disciplinas envolvidas, na expectativa de enxergarem as disciplinas melhorando assim seu desempenho nas aulas e na aprendizagem.

Ao evidenciar o pensamento dos alunos no contexto pedagógico, percebemos que mesmo ainda sendo usado as formas tradicionais e à medida que novas experiências e prática educativas é primordial que os professores sejam encorajados e incentivados a pesquisar e a praticar outras metodologias. Nosso olhar deve se voltar para outras possibilidades que possam ser compreendidas, apreendidas e dificuldades superadas com a realização de gincanas: bem como outras atividades que envolva uma ou mais disciplinas, seminários que evidenciem o uso do conteúdo visto em sala com o cotidiano, atividades lúdicas (jogos interativos, brincadeiras, etc.) e aulas fora do ambiente escolar.

Portanto acreditamos que experiências como esta podem ter contribuído para, de alguma forma e despertar nos alunos da U. I. M. Senador Alexandre Costa para a validade de se discutir e exercitar a cidadania, auxiliando-os no processo de construção permanente de seus saberes e sua formação.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática.** 2ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. **Educação matemática: da teoria à prática**. Coleção Perspectivas em Educação Matemática, Campinas: Papirus Editora, 1996.

CARVALHO, Mercedes. (org.) **Ensino fundamental: prática docente nas séries iniciais**,- Petrópolis - Rio de Janeiro: Vpzes. 2006.

FAZENDA, I. (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Coleção Praxis, Campinas: Papirus Editora, 1998.

LEITE, Yoshie Ferrari. **O lugar das prática pedagógicas na formação inicial de professores**, - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e prática**. – Rio de Janeiro: MAUAD x, FAPERJ, 2007.

NOVOA , A. **Os professores na virada do milenio: do excesso dos discursos a pobreza das praticas**. Educ. Pesquisa. (São Paulo)**,** v.25, n.1, jan.-jun. 1999.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Geslaine Rodrigues dos Santos[230]

Elisângela Gonçalves Branco Gusi [231]

INTRODUÇÃO

Em meio de uma desconstrução das relações familiares e falta de afeto entre pais e filhos, a escola cada vez mais recebe crianças com dificuldades de se relacionar com os outros e de compreender a si mesmo.

É muito importante que o professor conheça o processo de aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Para isso ele precisa conhecer seus alunos as relações familiares existentes entre eles (JOSE; COELHO, 2010).

Muitas crianças vivem em relações conflituosas e falta afetiva nas suas relações familiares. A criança que emerge de um espaço com essas características, tende a se tornar inquieta, o que pode trazer como consequência, dificuldades escolares.

Quando a criança com dificuldade na aprendizagem inicia a escolarização existe a tendência de multiplicação de problemas comportamentais, a frustração e ansiedade junto com o insucesso nas relações sociais podem causar impactos, tornando a criança triste, hostil ou até mesmo retraída (SMITH; STRICK, 2007).

Crianças com dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, também apresentam dificuldade de relacionamento com colegas e professores, aumentando os conflitos a serem solucionados. Exemplo disso, é a indisciplina no ambiente escolar, que amplia as demandas do universo relacional, tornando a escola um espaço para a resolução de conflitos. Outra possibilidade é o reflexo da falta de estrutura familiar que ecoa nos comportamentos apresentados pelas crianças na escola.

Para que a criança se desenvolva bem é necessário um ambiente afetivamente equilibrado, onde ela percebe ser amada e existam condições propicias ao seu desenvolvimento. Quando isso

[230] Instituto Siel. geslainer@hotmail.com
[2] Instituto Siel. elisangelagusi@hotmail.com

não acontece há um desequilíbrio, podendo gerar comportamentos problemáticos e até mesmo patológicos (JOSE; COELHO, 2010).

Sensibilizada por essa problemática e com as dificuldades da maioria dos professores em superar esses desafios, a presente pesquisa propõe o seguinte questionamento: que variantes contribuem para o surgimento das dificuldades de aprendizagem e como a psicomotricidade relacional pode contribuir para a superação de tais dificuldades?

Este trabalho artigo possui como objetivo geral: apresentar as variantes que contribuem para o surgimento das dificuldades de aprendizagem e a contribuição da psicomotricidade relacional na superação de tais dificuldades. Para alcançar tal objetivo buscou-se: relacionar o desenvolvimento e aprendizagem; citar as principais dificuldades de aprendizagem; elencar conteúdos trabalhados no *setting* da Psicomotricidade Relacional.

Metodologicamente realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir do seguinte referencial teórico: Lapierre; Lapierre (2005); Lapierre (2010); Lapierre; Aucouturier (2012); Palangana (1998); Moreira (1999); Oliveira (1998); Jose; Coelho (2010); Smith; Strick (2007).

Esta pesquisa justifica-se pela busca de ferramentas que possibilitem o auxílio na superação das dificuldades de aprendizagem.

A Psicomotricidade Relacional vem proporcionar um espaço lúdico, tornando-se aliada da escola por visar o desenvolvimento da autonomia, a expressão corporal, afetividade e limites, permitindo o desenvolvimento global da criança. Ela entrega-se ao seu desejo e sua vontade, enfrenta situações-problemas, seu potencial e limitações, percepção de si mesma sensibilidade e valorização das emoções, percepções e ações individualizadas, disputa, regras do jogo, limites, autodeterminação e autoconfiança através das atividades de exploração, bem como a comunicação e expressão.

APRENDIZAGEM

Em qualquer situação de aprendizado há sempre um histórico precedente que produz algo totalmente novo no desenvolvimento da criança.

De acordo com Vygotsky (*apud* PALANGANA, 1998, p. 120) a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Ele ressalta a importância do papel da competência linguística na relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, pois é através da internalização da linguagem que a criança se desenvolve.

> O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos das crianças e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY apud PALANGANA, 1998, p.123).

Entende-se, assim, que ao acompanharmos e mediarmos à aprendizagem dos educandos, aos poucos elas se tornam independentes e sendo capazes de se desenvolver com autonomia em suas diversas dimensões: cognitivas e sociais, entre outras.

Ausubel afirma que existem três tipos de aprendizagem; cognitiva; é aquela em que as informações ficam guardadas na mente do que aprende, sendo na estrutura cognitiva que ele focaliza primordialmente essa teoria. Aprendizagem afetiva; é aquela resultante de experiências internas de satisfação ou descontentamento como; carinho, ódio, dor, alegria, prazer ou ansiedade, sendo que algumas experiências afetivas acompanham as experiências cognitivas e aprendizagem psicomotora que depende de respostas dos músculos, que são adquiridos através de treinos e prática, é relevante alguma aprendizagem cognitiva para a aquisição das habilidades psicomotoras (*apud* MOREIRA, 1999, p.152).

A aprendizagem para Gagné leva a pessoa a uma mudança no seu comportamento, e essa mudança é perceptível, sendo uma mudança comportamental e a permanente, porém se faz necessária a diferenciação entre mudança comportamental da aprendizagem e da maturação. Na maturação as mudanças ocorrem a partir do desenvolvimento de estruturas internas, enquanto que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo responde e recebe estímulos do seu ambiente externo, a maturação tem por finalidade somente o crescimento interno (GAGNÉ *apud* MOREIRA, 1999).

Depreende-se que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, valores, atitudes, por meio do ambiente (espaço e objetos) e através de outras pessoas, para ele a ideia de aprendizagem envolve a interdependência dos indivíduos envolvidos na aprendizagem, sendo o processo de ensino aprendizagem incluindo o que aprende e o que ensina a relação entre as duas ou mais pessoas ele envolve a interação social no aprendizado (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 52), encontra-se apoio na citação:

> A educação tem por objetivo a facilitação para a aprendizagem, portanto ele não propõe teoria de aprendizagem e sim princípios de aprendizagem; Os seres humanos têm potencialidade natural para aprender; Aprendizagem significante; Aprendizagem que envolve mudança do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar a

> resistência; As aprendizagens que ameaçam na organização na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência; Quando é pequena ameaça ao eu, pode se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir; Grande parte da aprendizagem significante é adquirida através de atos. Aprendizagem é facilitada quando o aluno participava responsavelmente do processo de aprendizagem; A aprendizagem auto-iniciada que envolve a pessoa de aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente; A independência, a criatividade, e a autoconfiança são facilitadas, quando autocrítica e auto-avaliação são básicas e avaliação feita por outros é de importância secundária. (ROGERS *apud* MOREIRA, 1999, p. 141)

Todos têm potencial para aprender e a educação tem como objetivo principal facilitar a aprendizagem. Toda a aprendizagem gera mudanças no aprendiz, portanto, nesse processo é necessário que haja interação entre educando e professor.

Para tanto se faz necessário que o professor instigue o aluno, na busca pelo conhecimento, além disso, propicie elementos que tornem o conhecimento significativo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A dificuldade na aprendizagem está relacionada a um transtorno em processos psicológicos que envolvem a compreensão ou uso da linguagem tanto a falada com a escrita podendo ser manifesta em incapacidade para pensar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos (SMITH; STRICK, 2007).

Os problemas de aprendizagem estão relacionados às dificuldades vivenciadas pela criança normal e pela criança com desvio do quadro normal e apresenta expectativa de aprendizagem a longo prazo (JOSE; COELHO, 2010).

Na sala de aula o educador pode investigar e detectar as principais dificuldades de aprendizagem que surgem no contexto escolar. Os problemas podem estar relacionados a aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos e também podem estar relacionados ao ambiente em que a criança vive (JOSE; COELHO, 2010).

Para tanto se faz necessário o olhar criterioso do professor juntamente com a equipe pedagógica da escola para realizar o diagnóstico, e assim poder auxiliar o aluno na superação das dificuldades de aprendizagem existentes.

Quanto antes a dificuldade de aprendizagem for percebida, investigada e diagnosticada, aumentam as chances do sucesso escolar; pois a partir do diagnóstico é que se faz a intervenção.

As principais causas biológicas que contribuem para as dificuldades de aprendizagem são: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrio neuroquímico e hereditariedade (SMITH; STRICK, 2007).

A dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a vários fatores orgânicos, intrínsecos ou extrínsecos e até mesmo decorrentes do emocional.

Scoz também relata sobre a dimensão afetivo-emocional e a influência ambiental nos primeiros anos de vida da criança e sua interferência na aprendizagem (SCOZ, 1994).

Para a alfabetização, ainda cabe dizer que distúrbios na leitura estão relacionados a memória, orientação espaço temporal, esquema corporal, motricidade, distúrbios topográficos, soletração. As dificuldades na interpretação do que se lê está relacionado a velocidade, para que haja a compreensão se faz necessária certa fluência na leitura, quando a leitura silabada impede a retenção do texto. Na escrita há basicamente três distúrbios; disgrafia, disortográfica e erros na formulação sintaxe. (JOSE; COELHO, 2010).

Esses apontamentos retratam a necessidade de o processo de aprendizagem possibilitar a apropriação do campo social, emocional, psicomotor e cognitivo, compondo a estrutura básica que fornece subsídios para a articulação de novos saberes.

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

A Psicomotricidade Relacional é uma metodologia discutida na década de 70 por André Lapierre na França. Seus estudos permaneceram relevantes na Europa e em outros países, como no Brasil, que chegou em 1982 durante o I Congresso organizado pela Sociedade Brasileira de terapia Psicomotora.

Na Psicomotridade Relacional o trabalho é realizado a partir do brincar simbólico e do jogo espontâneo, onde o indivíduo manifesta suas próprias demandas que traz consigo. Para que o trabalho seja efetivo é fundamental ao psicomotricista relacional saber decodificar e intervir, e assim, poderá atender as demandas trazidas.

Para Lapierre (2010), ao invés de reprimir as tentativas lúdicas da criança o psicomotricista relacional precisa aceitar e até mesmo encorajar a criança a entrar no jogo e na busca da parceria simbólica, para então, analisar os sentimentos que estão envolvidos no brincar.

O brincar espontâneo, visa estabelecer liberdade e confiança por parte dos indivíduos, desperta a criatividade, a autonomia e possibilita a expressão de seus desejos internos.

> Nós queremos trabalhar com aquilo que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica poderá fluir, a situação deixará de ser um drama e a criança retomará a confiança e a segurança. O melhor modo de ajudar a vencer as dificuldades é fazer com que elas sejam esquecidas. (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 2012, p. 21)

Essa metodologia pretende fornecer um tempo e um espaço de liberdade, onde se possa viver simbolicamente e favorecer a superação de conflitos, medos, anseios, dificuldades relacionais e de aprendizagem entre outros.

A ROTINA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Nas vivências o psicomotricista relacional segue uma rotina de trabalho pré-estabelecida, bem como a sequência do uso de matérias clássicos. Inicialmente o grupo é recebido pelo psicomotricista, no tapete que representa sua casa e lhe pertence, que tornar-se um local com alto investimento afetivo. Pois ali se torna um espaço de segurança para o grupo que é recebido e acolhido podendo viver suas emoções, angústias e frustrações por meio do jogo simbólico. Os participantes são orientados a retirar os sapatos e descalços sentam-se na roda.

Descalçar-se para entrar no ambiente faz com que a criança seja remetida ao entrar na própria casa, é aceitar certa intimidade, demonstra confiança, também é uma forma de permanecer no ambiente já que para sair é necessário estar calçado. Porém muitas crianças são relutantes ao tirar os sapatos, mas com o decorrer das sessões elas acabam no seu tempo retirando-os. (LAPIERRE E LAPIERRE, 2005)

As regras e os combinados do grupo são estabelecidos. Que são essencialmente: não se machucar e não machucar o outro, assim sendo todos devem cuidar-se e ajudar cuidando dos colegas. Estabelecidos esses dois combinados primordiais para o bom andamento da vivência de psicomotricidade relacional. Os participantes são orientados a encontrem uma forma de comunicação não verbal.

> Em psicomotricidade relacional, o ato tem valor de linguagem e não se situa mais no registro do real, porém no registro do simbólico. O ato é um significante da mesma forma que a palavra. O trabalho do psicomotricista relacional é decodificar seu significado. Quando consegue decodificar o significado o que faz? O psicomotrista relacional responde com seu próprio corpo, sua própria ação na brincadeira, utilizando os mesmos processos analógicos para codificar e decodificar simbolicamente sua mensagem. (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005, p.60).

Inicialmente algumas as crianças sentem um pouco de dificuldade para abandonar a linguagem oral, porém com o passar do tempo é possível perceber como eles começam a encontrar formas de comunicação não verbal. Como gestos, mímicas, olhares. E durante a brincadeira a criança tem a possibilidade de expressar simbolicamente seus desejos e frustrações.

Tudo ali é simbólico é metáfora, jogos que permeiam entre consciente e inconsciente, do imaginário à realidade. Os objetos as pessoas, as situações estão constantemente submetidas a transposições analógicas (LAPIERRE, 2010).

É por meio desse jogo espontâneo, autêntico e sério da criança que ela poderá viver seus fantasmas com profundidade e ressignificar registros que de alguma forma a incomode conscientemente e inconscientemente.

A medida que a criança vai estabelecendo uma relação de confiança com o psicomotricista relacional, e com o ambiente, entrega-se ao prazer de brincar. Esse brincar, muitas vezes, se apresenta como estereotipado, porém com o passar do tempo ela tende de revelar seus desejos, escolhendo parceiros e brincadeiras, explorando o jogo simbólico, sua criatividade e autonomia de escolha.

No jogo simbólico o objeto se torna arma, carro, cavalo etc. Nas crianças menores é possível observar a exploração do imaginário, já nos maiores fica evidente o simbolismo inconsciente (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2012).

Para que se efetive o sucesso nessa relação tônica o psicomotricista relacional necessita aprender a falar com seu corpo, pois ele precisará falar com seu corpo no corpo do outro (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A última etapa da vivência de psicomotricidade relacional é o relaxamento, onde após aproximadamente uns cinquenta minutos de brincadeiras as crianças são convidadas a relaxar, podendo contar com o auxílio de uma música mais lenta e o comando de voz do psicomotricista relacional. As crianças tendem a deitar-se no chão abandonando suas tensões. Alguns se sentem à vontade já nas primeiras sessões para deitar se próximo do psicomotricista relacional, outros tomam distância física e mantém contato apenas com o olhar.

Ao finalizar o relaxamento todos são convidados a sentar-se no tapete novamente, alguns pedem para falar sobre suas brincadeiras, ou o próprio psicomotricista dá a oportunidade para que o grupo possa expressar seus sentimentos latentes naquele momento.

MATERIAIS UTILIZADOS NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Os objetos são mediadores que permitem estabelecer uma relação com o outro, tanto para vivenciar relações de afetividade ou agressividade, pois os materiais são carregados pouco a pouco de valor afetivo (LAPIERRE, 2010).

Considera-se também que o objeto se torna um meio de troca e de comunicação cada vez mais autêntico, e através dele é possível estreitar uma relação, criar uma relação simbólica, com conteúdo emocional, pois o objeto está carregado de afetividade (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2012).

Para a realização das vivências são utilizados materiais clássicos da psicomotricidade relacional; bolas, cordas, bastões, caixas de papelão, paraquedas, tecidos.

O psicomotricista relacional não tem o papel de professor, pois sua relação com a criança deverá ser diferente. Por meio de jogos simbólicos deverá acompanhá-lo no seu imaginário e favorecer a expressão de seus fantasmas e de sentimentos que eles despertam. Essa é uma relação afetiva não só para a criança, mas também para o adulto (LAPIERRE, 2010).

Sendo assim, no *setting* da Psicomotricidade Relacional, é possível trabalhar as pulsões inconscientes, recalcada, e por meio do simbólico ela encontra a melhor maneira para resolver seus conflitos internos.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Para os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, se faz necessário oportunizar condições para que alcance habilidades básicas como a leitura, escrita, execução de cálculos aritméticos, para isso é necessário lhe dar condições para que adquira novas habilidades (SMITH E STRICK, 2007).

A prática psicomotora relacional busca focar nas potencialidades da criança, ampliando as possibilidades de superação das dificuldades.

O estudante que não acredita no sucesso escolar raramente realiza o esforço necessário para alcançar as habilidades necessárias. Tornando o mau desempenho contínuo. Porém se você consegue mostrar para criança com dificuldade escolar que ela pode alcançar o sucesso isso faz com que aumente sua motivação (SMITH E STRICK, 2007).

Na proposta da psicomotricidade relacional a criança não vivencia sozinha suas dificuldades, ela o faz no grupo, com seus colegas. Sua evolução depende da inserção no grupo, da aceitação ou rejeição, das possibilidades de comunicação existente entre as crianças (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2012).

Algumas crianças com dificuldades na aprendizagem por não conseguirem realizar suas tarefas com êxito são punidas por preguiça, descuido ou desobediência em casa e na escola, destruindo a autoestima e aumentando a sua carga de ansiedade e raiva (SMITH; STRICK, 2007).

E necessário criar possibilidades para que a criança possa se desenvolver globalmente.

A prática da psicomotricidade relacional visa proporcionar para a criança atividades que desenvolvam a expressão e superação de conflitos relacionais, sua intervenção é clara tanto

preventiva como terapêutica, envolvendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio emocional (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa indica a importância da compreensão do processo de aprendizagem por parte dos profissionais de educação. E também as dificuldades que as crianças enfrentam durante aprendizagem, queixas frequentes no ambiente escolar.

Na maior parte dos casos, o diagnóstico precoce constitui uma condição favorável para uma intervenção mais eficaz com a criança, além de orientações para a família e para a escola. A investigação do histórico/antecedência familiar de problemas de aprendizagem também é considerada relevante para a explicação das dificuldades, visto que os fatores familiares e ambientais influenciam no desenvolvimento infantil.

A presença de queixas, de diferente natureza, aponta à necessidade do trabalho preventivo na escola, com objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem e superar tais dificuldades.

A psicomotricidade relacional na escola tem função preventiva contribuindo para a aprendizagem de forma lúdica, e no sucesso escolar, pois potencializa as qualidades existentes na criança.

Nas vivências de psicomotricidade relacional proporciona um espaço para o brincar livre, valorizando a expressão relacional e motora da criança na busca pela parceria, aceitação e reconhecimento por meio do jogo simbólico, podendo assim liberar suas pulsões agressivas, desejos de ser cuidado, protegido e de regressão e fantasias, evidenciando a criatividade, expressão da afetividade, limite no aceitar as regras, no prazer de brincar. E cada vivência fica clara a evolução das crianças na relação entre eles e com o psicomotrista relacional.

Fica evidente a Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta potencializadora de conteúdos afetivos, a aplicação da prática e a ressignificação da afetividade fazem-se necessárias quanto apoio para o processo de aprendizagem, auxiliando a criança a superar as dificuldades de aprendizagens existentes.

REFERÊNCIAS

JOSE, Elisabete Assunção; COELHO Maria Teresa: **Problemas de aprendizagem.**13° ed. São Paulo SP: Ática, 2010

LAPIERRE, Andre; **Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação**. 2°ed. Curitiba PR: UFPR, 2010.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne: **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. Curitiba, PR: UFPR, 2005.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernand. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** 4° ed. Fortaleza, CE: RDS, 2012.

MOREIRA, Marcos Antonio. A **teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula.** Brasília: Editora da UnB, 1999.

OLIVEIRA Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizagem e desenvolvimento: Um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1998.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. São Paulo, SP: Plexus, 1998.

SCOZ, Beatriz; Psicopedagogia e realidade escolar, o problema da aprendizagem. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. Dificuldades **de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores.** 2° ed. São Paulo SP: artmed, 2007.

VIEIRA, Leopoldo Jose; BATISTA Maria I Belaguarda; LAPIERRE Anne. **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática**. 2° ed. Curitiba PR: Filosofart, 2005.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEOLÓGICA

Everton Nery Carneiro[232]

INTRODUÇÃO

Analisando as informações disponíveis a respeito das condições de existência dos seres humanos desde as sociedades mais primitivas até a contemporaneidade é possível verificar como estas concebem e se relacionam com as pessoas com deficiência, sendo estas definidas como:"Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano"(Decreto Nº 3298, de 20 de dezembro de 1999). Na primeira parte trabalhamos as sociedades primitivas e a antiguidade. Na segunda parte abordamos a modernidade e na terceira parte a contemporaneidade. Tudo isso visitado numa perspectiva histórico-teológica.

SOCIEDADES PRIMITIVAS E ANTIGUIDADE

Entre as características das sociedades primitivas percebe-se o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e a vida nômade, tendo suas condições de existência totalmente dependentes do que a natureza lhes proporcionava, ou seja, a coleta de frutos, a caça e a pesca, no que se refere à alimentação, e as cavernas no tocante à acolhida.

Neste período histórico, devido ao caráter cíclico da natureza, totalmente fora do controle dos seres humanos, os deslocamentos do grupo eram constantes, sem que o mesmo pudesse auxiliar aqueles que não se encontrassem em condições de acompanhar o seu ritmo. "(...) em função desta prática, abandonavam aqueles que não pudessem mover-se com agilidade, ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro com rapidez" (BIANCHETTI, 1998, p.27). Dentre estes abandonados, encontravam-se pessoas com deficiência. Este procedimento não resultava de um sentimento de ódio ou desprezo, mas decorria do processo de seleção natural[233]a que a humanidade ainda se encontrava submetida.

Nas sociedades escravistas, grega e romana, verificou-se a supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da força física, pois estas dedicavam-se predominantemente à guerra, que tinha a finalidade de conquistar escravos e manter a ordem vigente. Nessas sociedades, amparados em

[232]Universidade do Estado da Bahia – ecarneiro @uneb.br

[233]**Nota do autor**: Muitos autores possuem opiniões diversas sobre a seleção natural, ainda que, a seleção natural exerceu uma influência na evolução do homem arcaico e na formação dos grupos sociais. A humanidade, no início da sua história, se encontrava nas fases primitivas do progresso social e sua cultura era bastante rudimentar, nessas condições as sociedades humanas eram influenciadas pela seleção natural, mesmo sabendo/entendendo que a seleção não era um fator principal e sim secundário da evolução.

leis e em costumes, se uma criança apresentasse, ao nascer, alguma deficiência que viesse a se contrapor de alguma forma ao ideal proposto, era eliminada ou abandonada sem que isso fosse considerado crime.

Na antiguidade clássica, em particular, Atenas, Platão que viveu entre 428-348 a.C., ao buscar descrever sobre como deveria ser uma república perfeita, afirma: "... e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer (...). Quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto". (PLATÃO *apud* SILVA, 1986, p.124)

Apesar disso, é possível defrontar-se com Homero, "que segundo relatos baseados na tradição e em diversos escritores antigos"(SILVA, 1986. p.91), era cego. Segundo Cícero:

> Homero era cego, segundo a tradição. Seus poemas são verdadeiros quadros: que lugares, que praias, que paragens da Grécia, que tipos de combates, que estratégias de batalhas, que manobras navais, que movimentos de homens e animais são tão fielmente retratados pelo autor, que parece nos colocar sob os olhos, o que ele mesmo não havia nunca visto! O que é, então, que faltou a esse grande gênio não mais do que a outros homens verdadeiramente sábios, para aproveitar todos os prazeres de que a alma é capaz?(CÍCERO*apud* SILVA, 1986. p.104)

Na descrição de Cícero, Homero[234] enxergava além, fazendo descrições que fazem qualquer um perceber com detalhes aquilo que estava vendo, apesar de não enxergar. Ter essa compreensão provoca uma série de questionamentos, como faz a Rede Ecumênica em Defesa das Pessoas com Deficiência:

> A deficiência é realmente algo que, de fato, mostra a fraqueza da vida humana? É esta uma interpretação limitadora e opressiva? Não seria melhor adotar uma interpretação diferente e mais radical? A deficiência é realmente algo limitador? Enfatizar a deficiência como sendo uma perda é adequado, apesar de ser um estágio de uma jornada assumida pelas próprias pessoas com deficiência? A linguagem da diversidade não seria mais adequada? Viver com uma deficiência é viver com habilidades e limitações que outras pessoas não possuem? Todos os seres humanos vivem com limitações. Não seria a deficiência algo que Deus mesmo criou a fim de construir um mundo mais diversificado, plural e rico? Não seria a deficiência um presente de Deus ao invés de uma condição limitadora que algumas pessoas precisam suportar? (Rede Ecumênica em defesa das Pessoas com Deficiência, 2005, p.13)

[234]"Escreveu os belos poemas de Ilíada e Odisséia. Em Ilíada Homero criou o personagem de Hefesto, o ferreiro divino. Seguindo os parâmetros da mitologia, Hefesto ao nascer é rejeitado pela mãe Hera por ter uma das pernas atrofiadas. Zeus em sua ira o atira fora do Olimpo. Em Lemnos, na Terra entre os homens, Hefesto compensou sua deficiência física e mostrou suas altas habilidades em metalurgia e artes manuais, tendo inclusive casado com Afrodite." Disponível em <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php> Acessado em 18 de setembro de 2011.

Além de Homero, autor da Odisséia, no mundo antigo é possível perceber Moisés como pessoa com deficiência, ele que segundo a tradição é o autor do Êxodo. Em Êxodo o autor bíblico assim escreve:

> Então, disse Moisés ao Senhor: ah! Senhor! Eu não sou homem eloqüente, nem de ontem, nem de anteontem, nem ainda desde que tens falado ao teu servo; porque sou pesado de boca e pesado de língua.[235]

"Pesado de boca e pesado de língua"[236] são duas coisas distintas e é possível que Moisés seja gago e com uma péssima dicção ou até mesmo "fuem", ou seja, uma pessoa com deficiência. As condições estão dadas e Deus responde a Moisés:

> Porém o Senhor lhe disse: - Quem dá a boca ao ser humano? Quem faz com que ele seja surdo ou mudo? Quem dá a vista ou faz com que ele fique cego? Sou eu, Deus, o Senhor. Agora vá, pois eu o ajudarei a falar e lhe direi o que deve dizer.[237]

Decididamente, o cego, o mudo, o pesado de boca e de língua, enfim, as pessoas com deficiência são parte da criação de Deus em toda sua diversidade. No que se refere a Moisés, Deus o manda tirar os israelitas do Egito, baseado na capacidade de Deus, pois:

> Talvez tenha sido por esta razão que Deus escolheu alguém com dificuldade para falar, pois isso impediria Moisés de confiar demasiadamente em si mesmo em vez de depender de Deus. O propósito de Deus é fazer com que, através do seu conhecimento, tenhamos uma visão diferente de nós mesmos, de nossas capacidades e de nossos pontos fracos. Quando atingimos a maturidade, somos capazes de identificar nossos pontos fracos, e a tendência é fugir deles. Como reagir a um chamado que evidencia nossas fraquezas? (WONDRACEK, 2006, p.15)

Pode-se fazer uma leitura da deficiência como algo que demonstra a fraqueza humana, não numa perspectiva limitadora ou opressiva, mas sim num olhar da fragilidade, da finitude e da própria humanidade do ser humano. Esta é uma interpretação diferente e radical, onde esse radical significa estar vinculado às suas raízes, ou seja, às raízes do Cristo de Deus e estas como sendo criadoras não criam a deficiência como algo limitador e sim como parte da experiência da pluralidade e diversidade da criação e presença de Deus, pois ao se viver com deficiências vive-se a plenitude da vida nas habilidades e limitações que outros seres humanos não possuem ou possuem de outras formas, entendendo que todos os seres humanos vivem com algum tipo de limitação ou e com habilidades diferenciadas. Fazer todo esse entendimento é compreender a riqueza da criação e a expressão da benção de Deus em lugar do estabelecimento de limitações, pecado ou maldição.

---

[235]**Bíblia Sagrada**. Revisada Almeida. São Paulo, 1995. Êxodo 4.10.
[236]**Nota do autor:** A NTLH, em lugar de "pesado de boca e pesado de língua" coloca "... nunca tive facilidade para falar..." **Bíblia de Estudo NTLH.** 2005.
[237]**Bíblia de Estudo NTLH.** 2005. Êxodo 4.11-12.

Algumas pessoas com deficiência, que sobreviviam no modo de produção escravista e que não eram escravos nem amos, acabavam vivendo sob a proteção de um poderoso. Isto passou a ocorrer, principalmente, na Roma dos Césares, em tempos mais sofisticados, onde "deficientes mentais, em geral tratados como 'bobos', eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do pater famílias". (SILVA, 1986, p.130)

Na antigüidade, em alguns lugares onde ocorria grande concentração humana, pessoas com deficiência passaram a ser utilizadas para mendigar ou simplesmente serem reificadas, tornando-se parte de espetáculos circenses. Quando estas, em razão de sua não-normalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou enquanto seres bizarros em espetáculos, neste momento elas passaram a ter algum valor mercantil. Este acontecimento pode ser observado nas palavras de Durant, o qual afirma que "existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas". (DURANT apud SILVA, 1986, p.130)

A vinculação entre deficiência e forças demoníacas ou maus espíritos, que se encontra presente nos principais pensamentos teológicos ocidentais, teve origem na prática das comunidades primitivas, o que se pode constatar ao analisar alguns povos que viveram e ainda vivem neste modelo de sociedade.

No que se refere ao cristianismo, pensamento teológico predominante no ocidente, existem textos bíblicos em que aparecem pessoas com deficiência sendo curadas[238] por Jesus. Existem nos Evangelhos, aproximadamente 40 narrativas de milagres de Jesus. Dessas narrativas, pelo menos 21 são relacionadas a pessoas com deficiência.

MODERNIDADE E ...

O modelo baseado no misticismo e carregado de preconceito começa a ser contestado a partir de alguns acontecimentos que passaram a ocorrer ainda no final da Idade Média. As descobertas geográficas do final da primeira metade do segundo milênio contribuíram para que nos séculos XVI e XVII ocorresse um gradativo aumento do mercado por produtos manufaturados, a possibilidade de maior acumulação de capitais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ampliando as condições do ser humano na luta para dominar a natureza. Isso permitiu a ele figurar como ator

[238]**Nota do autor**: Entendemos que cura é cuidado, sendo uma via de duas mãos, ou seja, é algo que se constrói em comum, sobre uma base mínima de identificação onde as condições de possibilidade de emergência de uma outra configuração depende do olhar do outro e de uma escuta que agencia o desejo no processo de cura e de afirmação da vida.

principal, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo.

Esse período de grandes transformações, que representaram o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, fez com que, aos poucos, os tradicionais costumes medievais fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura da sociedade moderna. Para tanto, os novos donos do poder foram retirando de cena a nobreza e o clero.

> Ao iniciar-se o século XV a Europa sentia falta de dinheiro, de capital. No entanto, as pessoas não sabiam bem de que precisavam para ser ricas. Terras ou dinheiro? Quem possuía terras sentia falta de dinheiro, mas quem possuía dinheiro não tinha o prestígio dos donos de terra. Tal situação tinha uma razão de ser . Iniciava-se um período de transição. Era a Época Moderna que se anunciava no Mundo Ocidental. Todo o período compreendido entre os séculos XV e XVlll, vulgarmente chamado de Idade Moderna, caracterizou-se por uma série de transformações na estrutura da sociedade européia ocidental. (AQUINO, 1987, p.13)

Foi nesse contexto que algumas pessoas com outro tipo de relação com a realidade de seu tempo começaram a questionar a forma pela qual os seres humanos eram obrigados a agir e pensar. Dentre estes questionamentos encontravam-se alguns dogmas da igreja católica, que condenavam o acúmulo de riqueza e era empecilho para o desenvolvimento do novo modo de produção. Esse movimento, que ficou conhecido como Reforma, não entrava em contradição com o objetivo final da ação dos industriais, dos banqueiros e dos comerciantes, ou seja, o lucro, já que introduziu novos preceitos religiosos distintos daqueles predominantes na sociedade feudal, que era dominada pelos guerreiros e sacerdotes**,** onde o homem era ensinado a viver despreocupado das questões mundanas e a se dedicar às atividades que pudessem ajudá-lo na salvação. (WEBER, 1967)

> A cobiça era condenada pela Igreja. Mas a Igreja representava o velho (...) e agora (...), nesses novos tempos (...) a cobiça era a mola-mestra do comércio que se desenvolvia. Quem estava tomando daquele mal tinha necessariamente possibilidades de ser rico. E os nobres e burgueses endinheirados faziam construir santuários privados em que se rogava especialmente pelos mortos da própria família. (DELUMEAL apud AQUINO, 1987, p.87)

É bom lembrar que o ensinamento proposto aqui, ao contrário da doutrina católica que condenava, na teoria, o acúmulo de riqueza, afirmavam que o homem rico era um bem-aventurado, pois "... podeis trabalhar para serdes ricos para Deus, embora não para a carne e o pecado.(HUBERMAN, 1987, p.179-180)

Essa concepção também pode ser encontrada nas palavras de Wesley, que afirmava: "não devemos impedir as pessoas de serem diligentes e frugais; devemos estimular todos os cristãos a ganhar tudo o que puderem, e a economizar tudo o que puderem; ou seja, na realidade, a enriquecer". (HUBERMAN, 1981, p.180)

Buscando demonstrar que a teologia cristã dos reformadores estava em conformidade com a nascente ordem social, destaca-se Calvino, que procurando dissociar o lucro do capitalista e o pecado, formulou as seguintes questões: "por que razão a renda com os negócios não deve ser maior do que a renda com a propriedade da terra? De onde vêm os lucros do comerciante, senão de sua diligência e indústria?". (HUBERMAN, 1981, p.180)

As mudanças propostas pelos reformadores não ocorreram em todas as direções, em alguns casos, os mesmos propuseram a adoção de velhos procedimentos. Neste sentido, Lutero, ao expressar seu pensamento e sua opinião sobre o modo de se proceder em relação às pessoas com deficiência, revela seu profundo desprezo por aqueles que pertenciam a este segmento da sociedade, tendo inclusive encontrado oposição naquele momento, pois:

> No Século XV o Príncipe de Anhalt, na Alemanha saxônica, desafiou publicamente o reformador religioso Martinho Lutero, não cumprindo sua ordem de afogar crianças com deficiência mental. Lutero afirmava que estas pessoas não possuíam natureza humana e eram usadas por maus espíritos, bruxas, fadas e duendes. (http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php<Acessado em 18 de setembro de 2011)

Percebe-se aqui um choque entre a ética de Lutero e a ética de Jesus, pois enquanto a primeira é contextual a última é universal, como diz Dreher: "... podemos compreender que a ética de Lutero não é válida para todos os tempos, mas é ética de sobrevivência em tempo difícil. É ética no contexto do caos e do perigo, não é lei, mas adaptação à necessidade da época." (DREHER, 1996, p.52)

O progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência. Neste contexto:

> Torna-se relevante desmistificar a idéia de que as pessoas deficientes têm outros sentidos super-desenvolvidos, pois seus órgãos são biologicamente como os das demais, diferenciam-se apenas funcionalmente. Isto porque outro órgão acaba sendo melhor estimulado, a fim de compensar a limitação do órgão afetado. Qualquer pessoa pode aprender o Braille, assim como a Libras . (VIGOTSKI, 1997, p.76)

A despeito desse equívoco, com este enfoque, "... foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo" (VIGOTSKI, 1997, p.76). Trata-se da entrada em cena do modelo biológico, o qual forneceu os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência.

Com o capitalismo, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um

processo produtivo voltado para a acumulação de lucros. Nesse modelo, aqueles que não se ajustam à lógica do sistema de exploração, passam a ser considerados como perturbadores da ordem social. Dentre estes, encontram-se as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros "divergentes", passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios etc. "O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização". (SILVEIRA BIENO, 1993, p.63)

Progressivamente, os pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência, passam a ser estendidos àqueles que pertenciam às camadas populares. Foi com base nesses pressupostos que foram organizadas na França, na segunda metade do século XVIII, as primeiras instituições voltadas para a educação de cegos, onde em 1780 foi criado o "*Hospicedes Quinze-Vingts*". Esta organização inicialmente dependia do Ministério do Interior, mas funciona atualmente mantendo-se com recursos próprios (SILVA, 1986, p.255). Neste trilho, percebe-se, no que se refere ao surgimento das primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência, que quase sempre elas são o resultado do esforço da moderna sociedade em oferecer educação escolar a este segmento.

> Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, (...) respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social. (SILVEIRA BUENO, 1993, p.64)

Isso passou a ocorrer na medida em que essas instituições foram rapidamente perdendo o seu caráter educativo e se transformando em espaço de isolamento e exploração daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, pois estes eram obrigados à internação e ao "(...) trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado...". (SILVEIRA BUENO, 1993, p.69)

DO SÉCULO XX ATÉ ...

Por volta de meados do século XX o paradigma da institucionalização passou a ser criticamente estudado e denunciado como sendo uma prática que violava os direitos dos seres humanos. Esta crítica estava inscrita dentro de um contexto marcado pelo crescimento da luta pelos direitos humanos das minorias sociais. Isto levou ao estabelecimento do modelo da integração. Este

modelo está embasado na oferta de serviços, buscando normalizar[239] as pessoas com deficiência. Em sintonia com este modelo, o principal problema para a inserção social da pessoa com deficiência é a...

> ... necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. (BRASIL, 2000, p.16)

Os serviços para tentar "normalizar" cegos, surdos e outras pessoas com deficiência, seja física ou mental, se efetivou nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Este paradigma logo começou a receber críticas, tanto de setores acadêmicos quanto dessas próprias pessoas, agora já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Essas críticas assentam-se no pressuposto de que: "Diferenças, na realidade, não se 'apagam', mas sim, são administradas na convivência social."(BRASIL, 2000, p.17). Como resultado destas críticas vem sendo gestado, na atualidade, o paradigma da inclusão, sendo que "a inclusão das pessoas com deficiência na igreja é um testemunho do amor de Deus." (Rede Ecumênica em Defesa da Pessoas com Deficiência, 2005, p.29)

Para este modelo, não é a pessoa que deve se ajustar ao meio social, mas é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade. Na proposta de inclusão, não se nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, oferecidos no âmbito de suas comunidades, mas é necessário compreender que estas não são "(...) as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça". (BRASIL, 2000, p.18)

Na atualidade, começam a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre pessoas com deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Uma das principais contribuições neste sentido tem sido oferecida pela Rede Ecumênica em Defesa das Pessoas com Deficiência que afirma:

> Provavelmente nós todos já experimentamos limitações, seja no modo como nos movemos, sentimos, pensamos ou percebemos o mundo. Devido aos nossos impedimentos e conseqüentes deficiências, temos sido marginalizados através de atitudes, ações e barreiras na sociedade. Em muitas sociedades, pessoas com deficiência têm se organizado em fortes grupos de pressão que lutam contra este

[239] "O que faz com que um comportamento seja normal tem muito a ver com pautas sociais e culturais cuja introversão determina o comportamento das pessoas. Assim, o conceito de 'normalidade', do ponto de vista estatístico, passa a ter um *status* sociológico que define o que é normal de acordo com o que a sociedade espera que os indivíduos realizem." (SANTOS, 2008. p.27)

> tipo de marginalização e em favor de direitos e de independência para as pessoas com deficiência, independência mesmo dos familiares que são seus cuidadores. Mas um dos maiores desafios de muitos cuidadores é manter viva a voz dos que não têm voz, uma vez que as pessoas das quais cuidam, muitas vezes, podem ser tão profundas e múltiplas deficiências que elas somente são compreendidas na profundeza da relação amorosa do cuidado. (Rede Ecumênica em Defesa das Pessoas com Deficiência, 2005, p.09)

Visto desta forma, os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos, ou seja, a palavra de ordem é cuidado. No que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, esta abordagem afirma que "o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico de uma pessoa é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes". (LEONTIEV, 1978, p.323). Mas estes conhecimentos não se fixam morfologicamente e não se transmitem por hereditariedade.

Sendo assim, o ser humano não deve ser estudado como um indivíduo isolado, mas como alguém que possui um desenvolvimento relacionado a múltiplos fatores, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, presentes e combinados ao longo do processo histórico.

Neste modelo, a linguagem é indispensável no processo de apropriação da experiência acumulada historicamente pela humanidade, sem o qual não pode ocorrer a atualização histórica do ser humano, pois:

> ... sem atividade coletiva não há conhecimento, nem linguagem, nem simbolismo possível. Se, pois, a emoção ritualizada desempenha sem dúvida um papel no advento da atividade simbólica, se ela parece ter antecedido as manifestações mais decisivas da vida e da alma coletiva, é preciso reconhecer nela um intermediário necessário entre o automatismo e o conhecimento. (WALLON, 1995, p.102)

O ponto de partida do entendimento a respeito da educação das pessoas com deficiência deve estar assentado no pressuposto de que a deficiência "... por si só não decide o destino da personalidade, senão as conseqüências sociais e sua realização sócio-psicológica". (VIGOTSKI, 1997, p.29)

Na atualidade vive-se um momento de transição de paradigma, em que se busca garantir melhores condições de vida para as pessoas com deficiência. Essa ebulição das ideias inclusivas propõe a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na mentalidade do ser humano no que se refere indistintamente a todas as pessoas, assim como das pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abalo nos alicerces da modernidade, ou seja, a contestação da racionalidade, das certezas, da ciência positiva, bem como dos paradigmas universais, trouxe o ser humano para um novo momento histórico, caracterizado primordialmente pela refutação ao anterior. Neste mundo pós-moderno as afirmações definitivas e absolutas não acham guarida. Vive-se num imenso complexo de possibilidades, podendo todos, aparentemente, gozar do mesmo espaço, ser considerados igualmente bons.

À sociedade impõe-se um estereotipo do ser humano, sem levar em conta que todos são diferentes entre si, não existindo ninguém igual ao outro.Até mesmo gêmeos univitelinos têm diferenças. Sendo assim, entende-se que as pessoas com deficiência têm seu lugar na sociedade e devem ser respeitadas como seres humanos.

Neste viés, falar em inclusão social não é simplesmente falar em igualdade de direitos, mas em respeito à diversidade, ou seja, em respeito à diferença. Cidadania, então, envolve e define o direito de ser diferente, por mais marcante que essa diferença possa ser, como afirma Boaventura: "Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza." (SANTOS, 1999, p.44)

Pode-se através de Vigotski (1989) tirar algumas ideias que ajudam a compreender tudo isso. A primeira diz que o aprendizado é produzido socialmente, ou seja, o aprendizado se dá nas interações sociais**;** portanto, o processo de significação do sujeito é produzido no contexto social. Isso quer dizer que não é o sujeito que internaliza passivamente o que a sociedade produz, mas ele lança sentidos sobre o que a sociedade produz nesse processo de internalização. Esse é um elemento importante, pois logo quando ele internaliza, está aprendendo, e esse aprendizado, que é uma apropriação daquilo que a sociedade produz, faz com que ele chegue a um processo de desenvolvimento cada vez mais elaborado. E isto é percebido como? O ser humano de hoje, intelectualmente, é o mesmo que o de séculos atrás?

Do ponto de vista biológico, a origem desse homem é quase idêntica, mas no ponto de vista cultural, cada geração vai se apropriando do que a anterior produziu e faz com que cada novo ciclo geracional se desenvolva e transforme-se.

A teologia precisa mostrar que o desafio colocado pelas pessoas com deficiência ocorre porque eles têm algo a ensinar. As pessoas com deficiência ensinam a todos. Ensinam solidariedade, confiança. Paralelamente, tem-se muito a aprender com as pessoas com deficiência,

pois não se pode esquecer que todos os seres humanos são portadores de limitações. As limitações constituem parte integrante da condição humana. Isso mostra que não se pode olhar com sentimento de superioridade para qualquer que seja a pessoa, pois num certo sentido, todos os seres humanos convivem com limitações. Todos são, de uma forma ou de outra, pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rubin Santos Leão. **História das Sociedades. Das sociedades Modernas às Sociedades Atuais.** Rubim Santos leão de Aquino... et [et al]. 36[edição. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. 1987.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas/Sp: Papirus, 1998. **Bíblia de Estudo NTLH.** Barueri, São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil. 2005.

BÍBLIA SAGRADA. Revisada Almeida. São Paulo, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, **Projeto Escola Viva**, Visão Histórica, Brasília 2000.

CABRAL, Alexandre Marques. **Heidegger e a destruição da ética**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. Manual editora, 2009.

DREHER, Martin. **Coleção História da Igreja – A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma** – Vol. 03. São Leopoldo-RS. Sinodal, 1996.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

REDE ECUMÊNICA EM DEFESA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Uma igreja de todos e para todos: uma declaração teológica provisória.** Tradução de Iara Muller e WenerEwald. São Paulo. Aste. 2005.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso 17 mar 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES nº135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999.

SANTOS, Hugo N. **Saúde e ética na ação pastoral de Jesus**. Aconselhamento Pastoral e Espiritualidade. Anais do Vl Simpósio de Aconselhamento e Psicologia pastoral. Organizado por Lothar Carlos Hock e Thomas Heimann. São Leopoldo – Rio Grande do Sul. EST/Sinodal. 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia. In: Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Leontiev. - **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1989.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.**Tradução de Maria Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo : Pioneira, 1967.

WONDRACEK, Karin Hellen Kepler. **Caminhos da graça: identidade, crescimento e direção nos textos bíblicos.** Viçosa – Minas gerais. Ultimato. 2006.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

SINALÁRIO ESCOLAR: BENEFICIANDO AMBIENTES DE ENSINO COM SURDOS EM REDE DE INTERAÇÕES

Hirvayne Araújo Marinho[240]

Margarida Maria Pimentel de Souza[241]

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida pela Lei n° 10.436, de 24 abril de 2002, como a língua natural, para a comunicação e expressão, das comunidades surdas do Brasil, possuindo sistema linguístico e estrutura gramatical própria, com modalidade visual-espacial. A partir desta Lei, surgiu o Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta e, entre outras providências, tornou obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professor, nos níveis médio e superior, de instituições públicas e privadas, e optativa nos demais cursos de nível superior.

O reconhecimento da Libras pela referida Lei foi o resultado da luta da comunidade surda em reivindicações nos movimentos sociais Surdos[242], respaldado em pesquisas linguísticas e pedagógicas em favor da valorização e reconhecimento de sua língua natural. As pesquisas (Ferreira-Brito, 1998; Quadros e Karnopp, 2004; Capovilla, 2004, entre outras) comprovam o *status* linguístico da Libras, destacando uma série de características que lhe atribui caráter específico, bem como a distingue dos demais sistemas de comunicação. No entanto, tal língua ainda não é tão (re)conhecida no Brasil, por ser próprio de uma minoria linguística.

As línguas de sinais foram cientificamente reveladas pela linguística, inicialmente, com os estudos de Stokoe, em 1960, que percebeu e comprovou que a língua de sinais americana (ASL)[243] atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (SOUZA, 2008). Em 1965, foi publicada pelo autor a obra *Dictionaryof American SignLinguage*, que organizava os itens lexicais de forma sistemática, de acordo com suas partes constituintes e não de forma temática, como a maioria dos dicionários.

No Brasil, a língua de sinais foi difundida, a partir da vinda ao país de um professor Surdo francês, ErnestHuet, do Instituto de Surdos de Paris, que contribuiu com a criação da primeira

[240]Universidade Federal do Ceará/ hirvaynearaujo@gmail.com.
[241]Universidade Federal do Ceará/ mmps@delles.ufc.br.
[242] O Termo Surdo aparece grafado iniciando em S maiúsculo, a fim de destacar a militância dos sujeitos Surdos pelo reconhecimento de sua língua e cultura visuoespacial, bem como pelo exercício de uma cidadania plena.
[243]Os estudos de Stokoe inspiraram os estudos linguísticos, a partir de então, aplicando-se às demais línguas de sinais de cada país.

instituição para a educação de Surdos, o atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. A primeira publicação referente à língua de sinais no Brasil se deu em 1875 – a"Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos[244]" – porFlausino José da Costa Gama, ex-estudante do INES, que ao completar dezoito anos, foi contratado como Repetidor e, por isso, catalogou os sinais utilizados à época, para ensinar aos seus colegas nas diversas disciplinas. (FELIPE e MONTEIRO, 2004). Isso comprova que a Libras apresenta uma herança da língua de sinais francesa (ASF).

A partir da década de 2000, surgiram outros dicionários da língua de sinais, como o Dicionário em CD-Rom (2007) e o Dicionário Trilíngue de Capovilla (2004), somente para citar alguns. Iniciativas como essas são importantes, pois a respeito de qualquer língua, caso se deseje aprofundar o conhecimento sobre um determinado conceito, em que época da humanidade surgiu, onde se encontram exemplos, qual o significado cultural, pode-se buscar em uma enciclopédia. Mas, se o objetivo não é saber "tudo" sobre o assunto, ao se deparar com um determinado termo/verbete desconhecido, quanto ao seu significado e aplicações, a pessoa pode pesquisar em dicionários. Diferente da enciclopédia, o dicionário traz informações sobre os termos da língua em outras palavras, se alguém não conhece o significado de um termo, consulta um dicionário para saber: o seu significado, as áreas do conhecimento em que se aplica tal termo, o caso de significado específico, sua pronúncia, dentre outros objetivos. A função do dicionário é ajudar a resolver os problemas práticos do dia-a-dia. Assim, ele deve ter informações acessíveis, necessárias e proveitosas.

Nesse contexto, reconhecendo a Libras como língua genuína e mediadora de instrução, o projeto de extensão da UFC intitulado"Rede Surdos-CE: Sinalário Escolar"contribui com a disseminação da Libras, com o registro dos sinais/verbetes através de vídeos e da escrita de sinais (signwriting), detalhando os aspectos relacionados à origem e história de determinados sinais, conforme a coleta de dados no seio da Comunidade Surda cearense.O projeto visa beneficiar, com um dicionário *online* de Libras, aos ambientes educativos comestudantes surdos e ouvintes interessados, bem como aos professores, tradutores e intérpretes de Libras e demais profissionais de escolas bilíngues, de inclusão, como também àsinstituições de nível superior. O acervo do sinalário

[244]A expressão "surdo-mudo", utilizada à época da referida publicação, caiu em desuso por se constituir em um erro conceitual, visto que o canal fonoarticulatório dos sujeitos surdos é preservado, bem como, de acordo com os ensinamentos saussureanos, a fala é a língua em uso. Desse modo, os sujeitos surdos nativos da(s) língua(s) de sinais são "falantes" dessa língua visuoespacial, que possui todas as características linguísticas como qualquer língua oral.(SOUZA, 2008) O uso de tal expressão por algumas pessoas se dá por puro desconhecimento.

é composto dos sinais de Libras usados nas disciplinas escolares, assim como na disciplina Libras, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC).

As questões que se busca solucionar no projeto são: a ausência de material didático em Libras em âmbito escolar e na disciplina Libras, o uso de sinais diferentes para os mesmos conceitos nas escolas dos alunos Surdos, a ausência de sinais para determinados conceitos e a carência de conhecimento e divulgação de sinais mais regionais, como de municípios do Ceará e bairros de Fortaleza. Tendo isso em vista, busca-se contribuir para a padronização, elaboração e divulgação da origem e execução dos sinais utilizados nas escolas com Surdos, associações e demais entidades de/para surdos no Ceará, bem como discentes e profissionais da área pertencentes à UFC, com a manutenção e disponibilização de um espaço virtual interativo.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

O projeto é resultado da união de dois trabalhos em prol da Comunidade Surda cearense no registro de sinais para a valorização e fortalecimento da Libras.Um deles se deu por iniciativa de umprofissional da rede pública estadual, que trabalha no CEJA Prof. Gilmar Maia de Souza. No ano 2000, o referido professor criou o site Surdos-CE e dicionário online. No entanto, o sitenão foi alimentado, ficando o dicionário sem acervo para ser consultado pelos usuários da internet. A outra iniciativa se desenvolveu na UFC, em 2010, por parte de uma professora da disciplina Libras, do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos/UFC, junto com três bolsistas do Projeto de Iniciação à Docência,que auxiliavam nas turmas da disciplina Libras. A escassez de material para o desenvolvimento da disciplina e a solicitação dos discentes das turmas levaram o grupo à organização do registro de sinais, iniciando com os bairros de Fortaleza, para que os estudantes nas atividades práticas pudessem se apresentar indicando, entre os sinais de dados pessoais, a localização de suas residências, os municípios de nascimento, seus cursos, dentre outros aspectos. Assim foi se compondo um pequeno glossário para a disciplina de Libras da UFC. O material registrado dos sinais foi gravado na mídia de DVD, que infelizmente foi extraviado. Os dois trabalhos se tornaram um só no ano de 2015, originando o projeto de extensão da UFC: Rede Surdos-CE: Sinalário Escolar, o qual descartava a possibilidade extravio, pois os sinais seriam armazenados em “nuvem”, através de um blog e imagens disponibilizadas a partir do Youtube. Assim, havia uma maneira de fazer pesquisa dos sinais para compor o dicionário e um espaço para o armazenamento e divulgação dos sinais coletados por meio da internet. A coordenação dos trabalhos tem sido dividida entre os dois professores, na qual a professora de Libras da UFC orienta

os bolsistas quanto ao o passo a passo desde as pesquisasà divulgação dos sinais, e o professor da escola estadual mantém a organização e a estrutura do blog do sinalário, disponibilizado no endereço virtual:<redesurdosce.wordpress.com>. Ambos organizam e ofertam oficinas e minicursos sobre edição de vídeo, escrita de sinais (signwriting), manuseio de ambiente virtual, bem como palestras sobre a Educação de Surdos, Políticas Linguísticas e sobre a Língua de Sinais. Tais ações se desenvolvem na UFC e/ou nas escolas com surdos no decorrer do ano letivo.

Respaldam o projeto os autores: Capovilla e Raphael (2008), Quadros e Karnopp (2004), Sacks (1998) e Stumpf (2003), bem como as ideais da sociolinguística por Bortoni-Ricardo (2004) e associointeracionistas de Vygotsky (1993), reconhecendo as diferenças regionais dos sinais e possibilitando a aprendizagem em ambientes de formação.

As análises e pesquisas exploratórias são de caráter qualitativo, se referindo à qualidade e a natureza dos dados para coleta e não à quantidade. Atualmente, há três instituições envolvidas: a UFC, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e o CEJA Prof. Gilmar Maia de Souza. Assim, esta ação se constitui num projeto de extensão e tecnodocênciarealizado desde o ano 2015 e que pretende se ampliar com a disponibilização de trabalhos pertinentes à área da surdez, política e linguística da língua de sinais.

O público alvo são os discentes do ensino básico das escolas do estado do Ceará indistintamente e dos cursos de licenciaturas e bacharelados, na UFC, bem como das demais instituições acadêmicas, no sentido de envolver a cultura de Surdos e de ouvintes num só espaço virtual.

Da mesma forma que os dicionários tradicionais registram as palavras, o sinalário registra os sinais, os itens lexicais da Libras. A diferença está na modalidade de articulação que é visuoespacial. Os sinais são a combinação de configuração de mão, movimentos, pontos de articulação e expressões faciais e corporais, que compõem as unidades mínimas dessa língua. (QUADROS e KARNOPP, 2004)

Como em qualquer língua natural, na Libras existem diferenças regionais, as variações ocorridas de acordo com a cultura de uma determinada região e as variações sociais, representadas por cada grupo influenciado pelas características do meio (idade, sexo, nível de escolaridade, condições econômicas do falante) no uso de uma linguagem específica, pelo uso de expressões típicas do meio em que vive e que representam necessidades comunicativas. (SUELI, 2017). Sobre esse aspecto, Souza (2008, p.78) esclarece que:

> Essas diferenças [variedades linguísticas] se devem a fatores diversos como: a idade, escolaridade, maior ou menor contato com a comunidade surda, sexo, classe social, personalidade – são os idioletos[245]; ou ainda, dependem da localização ou características de grupos (dialetos)[246], como grupos de surdos de centros urbanos ou de áreas rurais; grupos de jovens; de homossexuais, dentre outros. Essas variações vão ocorrendo gradativamente conforme os aspectos físicos, geográficos, sociais, políticos, raciais ou religiosos.

Desse modo, o debate sobre as diferenças linguísticas é importante para a Comunidade Surda, mesmo que algumas variantes não sejam admitidas. Mas isso faz parte do processo linguístico e a Libras, por ser uma língua natural, expressa as manifestações diversas da língua e da Cultura Surda. Nessa perspectiva, o sinalário do Projeto Rede Surdos-CE busca pesquisar e compilar os sinais e suas variações usados no estado do Ceará, pois discutir políticas linguísticas para a divulgação do conhecimento e a acessibilidade da comunicação através da Libras possibilita o enriquecimento lexical e a valorização da língua.

O Sinalário contém a compilação dos sinais das áreas do conhecimento escolar e da disciplina Libras. Depois que o corpus é analisado e se discute sobre os sinais por área de conhecimento, realiza-se a sondagem por novos sinais para a postagem, pesquisando cada "verbete" por consulta a membros da Comunidade Surda, professores da Universidade, nativos da Libras, bem como os professores proficientes em Libras, tradutores e intérpretes de Libras e discentes e profissionais Surdos. A maioria desses encontros acontece no horário de planejamento dos professores das instituições parceiras, nos horários de intervalo, como também utilizamos como fonte de pesquisa a internet e dicionários de Libras, como o do Capovilla (2004), sempre verificando a veracidade dos sinais com os nativos surdos adultos sinalizantes.

Nos dicionários tradicionais das línguas orais, uma parte expressa do verbete, quando necessária, é a pronúncia. Línguas que têm a ortografia normalizada na fonologia tem a pronúncia dedutível a partir da ortografia, mas em caso de incerteza ou ambiguidade, o dicionário traz a informação necessária. Em línguas que não tem uma ortografia normalizada, como o inglês, o campo de pronúncia é visto em todos os verbetes.(MCCLEARY e VIOTTI, 2009) No caso da Libras, para observar a pronúncia dos sinais a forma mais apropriada de registro são as filmagens, que em relação as fotos, mesmo que usem setas e símbolos para mostrar movimentos e formas de contato, não são tão eficazes e tão fáceis de ser entendidas.

[245]Diferenças individuais de uso de uma língua, ou seja, é o modo peculiar que cada indivíduo tem de falar/sinalizar (KARNOPP, 2007).
[246]Diferenças sistemáticas usadas por grupos ou por sujeitos de regiões geográficas específicas (Idem).

Os sinais e as frases sinalizadas são registrados em vídeo, analisados, editados e postados no *Youtube* para serem divulgados no site. Depois, pesquisamos adefinição e a imagem de apoio em enciclopédias virtuais e dicionários, conforme dito antes, utilizados no projeto por ser de domínio público e, em seguida, integramos a escrita de sinais ao *post*.

A definição é uma parte central, muito importante de umsinal, que vem de toda a experiência com ele, de todas as situações de contato com o sinal. Por isso a definição é composta de um trecho cuidadosamente pesquisado na internet em português e uma frase sinalizada em Libras.

É recorrente e comum uma estratégia de organização da definição levando em conta o conceito de hiponímia, por expressar primeiro a categoria geral e depois os traços mais específicos. Por exemplo, no caso dos dicionários tradicionais,para definir a palavra sapato, primeiro vem a classe geral: calçado; depois vem os traços específicos: como o pé, possui sola dura e assim por diante. Da mesma forma, o sinalário usa a mesma estratégia linguística para as definições.

Nas línguas naturais é comum haver várias palavras que possuem aproximadamente o mesmo significado, quando isso acontece, essas palavras são chamadas de sinônimos. Nas línguas naturais é extremamente raro encontrar palavras que tem exatamente o mesmo significado. No entanto, é conveniente relacionar as palavras sinônimas, que possuem significados próximos, pois isso nos ajuda a selecionar as palavras mais apropriadas para o que desejamos comunicar. A quantidade de sinônimos expressa ariqueza e expressividadede uma língua.Quanto mais sinônimos possuem uma língua, mais recursos expressivos ela fornece aos falantes para criar os efeitos desejados. No projeto os sinais sinônimos são postados separadamente e identificados pelo nome equivalente em português e uma numeração para identificar cada sinal.

As palavras e os sinais podem apresentar um caráter ambíguo, ou seja, expressar mais de um sentido. Um dos fatores que criam ambiguidade é a possibilidade da sentença ser analisada sintaticamente de duas maneiras diferentes. A ambiguidade pode ser causada por fatores sintáticos e semânticos, nesse caso, existe a possibilidade de um único item lexical apresentar dois ou mais sentidos diferentes, podendo ser um fenômeno de homonímia ou polissemia.

O signo linguístico é o efeito de associar um significado a um significante, uma sequência de sons ou de movimentos das mãos. Uma mesma sequência fonológica pode ter significados diferentes, signos assim são chamados de homônimos. Um exemplo do português é a palavra 'manga', que pode ser a manga de uma camiseta ou a fruta chamada manga. Na Libras, um exemplo

de homonímia são os sinais 'laranja' e 'sábado' sinalizados com a mesma sequência fonológica, a mão em "S", com a palma para a esquerda, diante da boca, fazendo movimento de abrir e fechar os dedos duas ou três vezes. A distinção de significados acontece através do contexto, que desfaz a ambiguidade de uma palavra que possui homônimos.

Outro fenômeno linguístico que evidencia a ambiguidade semântica é a polissemia. Expressões polissêmicas derivam de uma mesma fonte lexical e a distinção acontece por um processo de extensão de significados relacionados entre si. Como por exemplo a palavra 'cabeça', que pode significar a parte mais alta do corpo humano, a inteligência, o papel de chefe e a unidade de um alho ou a parte de um prego. No caso da Libras, um mesmo sinal, com as mãos abertas com os dedos unidos para frente, balançando as mãos para os lados opostos duas vezes representa, em contextos diferentes, os termos 'hoje', 'agora' e 'presente'.

Desse modo, o trabalho no projeto busca reconhecer e registrar os sinais que comprovam a riqueza semântica da Libras, evidenciada por fenômenos linguísticos que expressam a ambiguidade dessa língua.

Os vídeos não são a única forma de registro das línguas de sinais, embora seja um registro muito valioso, pois os sinais também podem ser registrados pela escrita. No projeto usa-seo *signwriting* um sistema paraa escrita de sinais.*Signwriting*é um sistema que através de seus traçados, expressa: movimentos, formas de mãos, expressões faciais e corporais e pontos de articulação. Foi desenvolvido por Valerie Sutton em 1974, que antes já havia desenvolvido um sistema escrito de danças. A Signwriting foi o primeiro sistema de escrita das línguas de sinais que conseguiu representar de maneira adequada as expressões faciais e corporais dos sinalizantes. Dessa forma, o sistema *Signwriting* vem sendo estudado e utilizado por vários sinalizadores espalhados pelo mundo, representando um campo de estudo riquíssimo e cheio de possibilidades. No projeto usamos o site: *SignPuddle Online,* um dicionário virtual querealiza traduções, pesquisas por palavras, símbolos e sinais, onde também se faz a escrita de um sinal ainda não registrado no site.

O corpo do verbete é composto pelo sinal, a definição em português, com fonte no Wikipédia, a escrita de sinais, a frase e a imagem de apoio. Foi no decorrer do trabalho no projeto que acrescentamos vídeos de frases sinalizadas aos verbetes. E isso é extremamente importante, pois a Libras é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais. Assim, passamos a expressar aspectos da sintaxe espacial da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sinalário apresenta boa aceitação entre os usuários e uma significativa parceria com instituições que colaboram com sinais específicos, que são o Instituto Cearense de Educação de Surdos e o CEJA Prof. Gilmar Maia de Souza.

A execução do trabalho tem sido muito significativa, com a construção de uma importante ferramenta de aprendizagem e interação linguística, que contribui para os processos de aquisição da língua de sinais, dos processos culturais e do impacto político e social na vida dos Surdos, com um dicionário online que já possui mais de mil sinais registrados, podendo auxiliar o desenvolvimento e ampliação do vocabulário, o aprendizado dos significados reais dos sinais no ambiente de ensino e sua correta articulação. É um ambiente de aprendizagem e parceria entre professor e estudante, mediado pelo material didático *online* de Libras, com vocabulário para todas as áreas do conhecimento escolar e para as disciplinas de Libras, capaz de ajudar as escolas bilíngues e inclusivas e as faculdades, ajudando tanto aos Surdos quanto às pessoas ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436,**de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr 2002.

_____. **Decreto nº 5.626,**de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez 2005.

_____. **Dicionário digital da Língua Brasileira de Sinais.**Brasília: MEC, 2007. CD-ROM. Versão 2.0.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica:** desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. São Paulo: USP, 1999. (Tese de Doutorado)

CAPOVILLA, Fernando C. A Evolução nas abordagens à educação de surdos: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira.** Vol. II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001.

FELIPE, Tânya A. & MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto:**curso básico (Livro do Professor). Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FERREIRA-BRITO. Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais.**Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas nº 04 – vol. III).

KARNOPP, L. Variação Linguística.*In:***Curso de Licenciatura em Letras Libras**:Disciplina de Fonética e Fonologia. Florianópolis: UFSC, junho/2007. ISBN: 978-85-60522-05-7.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Semântica e Pragmática**. Florianópoles: UFSC, 2009.

QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, OLIVER. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting**. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra. R. L.; TESKE, Ottmar (Orgs.). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SUELI, Carmen. **Variações linguísticas**. Disponível em: <http://dicasdeportugues.com/variacao-linguistica/>. Acesso em: 5 set. 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

AS CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA FEDATHI PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM MIELOMENINGOCELE (MMC): CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Silvia Sales de Oliveira[247]

Hermínio Borges Neto[248]

Antonia Lis de Maria Martins Torres[249]

Lara Meneses Saldanha Nepomuceno[250]

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar uma proposta de intervenção baseada na Sequência Fedathi, para a estimulação do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de crianças e adolescentes com Mielomeningocele (MMC), de faixa etária entre 09 a 15 anos. Acredita-se na importância deste estudo uma vez que os dados epidemiológicos no Brasil mostram que uma de cada oitocentas crianças brasileiras nasce com malformações congênitas, sendo a MMC, a alteração no fechamento do tubo neural mais frequente, alcançando um percentual de 47,2%. (AGUIAR, 2003). Assis e Martinez (2011) observam em seus estudos que são escassas as investigações no Brasil sobre a realidade escolar de crianças e adolescentes com MMC, ressaltando assim a necessidade de investigações desta natureza.

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento com características da abordagem qualitativa, ancorando-se em alguns elementos da pesquisa–ação. Conforme Engel (2000), tem-se aqui a união da pesquisa e da ação dos sujeitos, procurando intervir na prática de modo inovador ainda durante o próprio processo de pesquisa.

Iniciaremos o texto com uma breve contextualização da educação inclusiva, buscando compreendê-la no curso das políticas histórico-sociais e educacionais. Em seguida, apresentaremos características cognitivas de crianças e adolescentes com MMC. Posteriormente, num terceiro momento, trazemos os pressupostos teórico-metodológicos da Sequência Fedathi, discutindo sua contribuição ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Finalizaremos com breves considerações, ainda que provisórias, as quais sintetizam as ideias discutidas e indicam possíveis

[247] Doutoranda em Educação -PPGE-UFC- silviasales@multimeios.ufc.br
[248] Professor Titular da Faculdade de Educação -UFC- herminio@multimeios.ufc.br
[249] Professora Adjunta da Faculdade de Educação -UFC- lisdemaria@multimeios.ufc.br
[250] Mestranda em Educação -PPGE-UFC- lara@multimeios.ufc.br

caminhos a serem trilhados tanto para a melhoria da prática docente, como no significativo aprendizado das crianças com MMC.

ALGUMAS LINHAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular se alicerça em diversos documentos. Inicialmente a Constituição Brasileira (BRASIL, 1998) determina como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vários documentos legais também foram elaborados com o objetivo de orientar a inclusão no ensino regular de alunos com deficiência, como as Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros. Todos esses documentos indicam a viabilidade da inclusão escolar de pessoas com deficiência, com apoio especializado quando necessário, apontando assim para a construção da escola inclusiva e da importância da preparação dos professores (BRASIL, 2001, p. 40):

> O conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores - ações que favorecem a interação social e a sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos (...)

Nesta perspectiva, a garantia da educação de pessoas com deficiência no ensino regular define demandas políticas, sociais e educacionais, considerando a diversidade, construindo os ideais de educação inclusiva (FIGUEIREDO, SILVEIRA, 2010). Objetivando não só o acesso, mas a permanência dos alunos na classe comum. Desta forma, são necessárias as transformações das dinâmicas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem, que perpassa a formação inicial, continuada e prática do professor.

> […] o professor precisa conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar; na estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais; nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos; na formação de professores e das equipes gestoras no tocante aos princípios da educação inclusiva. (CAMARGO, GOMES, SILVEIRA, 2016, p. 19).

No decorrer de nossas intinerâncias acadêmicas temos nos deparado com vivências, indagações e reflexões sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, bem como pelos estudos que entrelaçam a educação de pessoas com deficiência e o uso de novas tecnologias que muito tem auxiliado e sido um diferencial para o ensino e aprendizagem para estes alunos (OLIVEIRA, 2003).

Neste sentido, entendemos que a formação do professor torna-se primordial para obter contribuições acadêmicas que possam auxiliar e (re)significativas as práticas educativas inclusivas, ancoradas na utilização de tecnologias digitais em diferentes áreas de ensino (BORGES NETO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2002).

Oliveira (2003) buscou estudar a formação continuada de professores na área de Informática Educativa, no contexto da educação de alunos com deficiência, a partir das experiências do Centro de Referência do Professor (CRP251). A autora traz à tona a discussão da importância da formação continuada dos professores em locus, no ambiente escolar, através de encontros sistemáticos para o estudo, entre professores e formadores, permitindo o aprofundamento teórico, prático e metodológico; trocas de experiências; reflexões sobre problemáticas e desafios vivenciados em sala de aula, possibilitando assim que o docente ressignifique sua prática pedagógica considerando a diversidade de seus grupos de alunos e a utilização de Novas Tecnologias Educacionais. Em se tratando da formação docente para a educação inclusiva, Oliveira (2003) ressalta:

> Mesmo com todas as resistências, receios, dúvidas e despreparo, o professor assume, muitas vezes de forma solitária, o papel principal na viabilização do processo inclusivo. Desta forma, é necessário que toda a escola reconheça o aluno com necessidades educacionais especiais como um aluno dentre outros e não com um estranho ou "diferente dos ditos normais". Favorecendo, assim, a construção de uma escola inclusiva através da conscientização e preparação da sociedade pelo respeito à diversidade. Almeja-se uma escola não mais inclusiva, pressupondo-se que exista uma exclusão, mas seja a escola, "a escola para todos". (p. 170).

Devido a maior expectativa de vida de pessoas com MMC, a participação em programas de reabilitação e aos avanços da educação inclusiva, essas pessoas estão tendo mais acesso e permanência no cotidiano escolar. Sendo necessário considerar que as alterações motoras, sensitivas, vesico-intestinais, cognitivas e malformações do sistema nervoso, presentes na vida de alunos com MMC, podem ter repercussões importantes na inclusão escolar de crianças e adolescentes na rede regular de ensino (ASSIS e MARTINEZ, 2011).

Repercussões que muitas vezes necessitarão de rotinas e planejamentos escolares diferenciados, adaptações arquitetônicas e curriculares, observações e condutas docentes diferentes que considerem e contemplem as possibilidades e limitações dos alunos com MMC (GILL, SANTOS, e BARBATO, 2010; OLIVEIRA, 2012).

[251] Projeto pioneiro de formação de professores da rede municipal de ensino (Biblioteca Virtual Professor Moreira Campos – BV do Centro de Referência do Professor – CRP), onde se preconizava a utilização de tecnologias educacionais em diferentes áreas de ensino e para a preparação dos docentes que assumiriam os laboratórios de informática educativa nas escolas.

Normalmente, as unidades hospitalares específicas são responsáveis pela reabilitação de pessoas com deficiências neurológicas e físicas, atendendo crianças e adolescentes com diversas deficiências e alterações cognitivas. Algumas instituições contratam professores que atuam na intervenção pedagógica de pessoas com deficiências, abordando também as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, inclusão escolar e orientação à família. Algumas experiências utilizam tecnologias educacionais, como jogos educativos e eletrônicos, para auxiliar na intervenção pedagógica que possa impactar de forma positiva a inclusão escolar. Realizam orientações à escola e professores com o objetivo de auxiliar no processo de inclusão, permanência desses alunos no ensino regular e no seu processo de ensino e aprendizagens escolares.

Desta forma, o presente trabalho de pesquisa preocupa-se também com a reabilitação de crianças e adolescentes com deficiência, no caso da MMC, em especial no acompanhamento das dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem da matemática em diferentes níveis de ensino e as repercussões dessas dificuldades no desempenho escolar, na autoestima dos alunos e em todo o processo de inclusão.

Muitas vezes, os professores desses alunos desconhecem a relação do diagnóstico com as dificuldades cognitivas e o desenvolvimento dos conteúdos lógico– matemáticos. Por vez, percebemos que esses alunos são indicados, com frequência, como preguiçosos e desinteressados, rótulos esses que podem mascarar um desconhecimento dos professores, falta de formação e preparo para os desafios do ensino da matemática para pessoas com deficiência, no caso a MMC.

Consideramos que a formação de professores não adequada e sem reflexão pode perpetuar e exacerbar as dificuldades na inclusão escolar, no ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, no lugar de minimizá-las, tanto no que tange o ensino da matemática, como na educação inclusiva.

SOBRE A MIELOMENINGOCELE

A mielomeningocele (denominada também como espinha bífida cística ou aberta) se configura por uma alteração congênita no fechamento do tubo neural entre 26º e 28º dias de gestação, onde existe herniação possível de ser vista, contendo fluido (liquor), meninges, nervos e medula espinhal. A falta da fusão dos pedículos e lâminas vertebrais juntamente à malformação da medula, meninges e raízes nervosas, resultam neste defeito na embriogênese (PALHARES, 2000 e COSTA, 2006).

A criança nasce com um cisto, bolsa ou saco, onde suas paredes são formadas por pele anormal, dura-máter e aracnóide. No centro do cisto existe uma placa de tecido nervoso degenerado, envolvido, por líquido cerebroespinhal, além dos constituintes do canal medular, como raízes nervosas e medula espinhal. Pode estar localizada em qualquer região da coluna vertebral, sendo mais comum na região lombar (AMOEDO, 2005).

A embriogênese do sistema nervoso central inicia-se por volta do 17º dia de vida do embrião. A neurulação primária é iniciada no 18º dia quando é formada a maior parte da medula espinhal, o tronco cerebral e o cérebro em um processo ordenado e organizado. A parte caudal da medula espinhal se forma por um processo menos organizado, que é denominado neurulação secundária (DIAMANTE, 2010). Na MMC ocorre o defeito de neurulação localizado ao longo do eixo espinhal, por volta da terceira ou quarta semana após a concepção (COSTA, 2006).

O desenvolvimento cognitivo de crianças com MMC sofre influência de diferentes eventos, como a presença da hidrocefalia, troca e complicações em válvula de derivação ventriculoperitoneal, infecções do sistema nervoso central, malformações cerebrais, nível de lesão, escolarização assistemática devido períodos de ausência escolar com o objetivo de tratamento, ou devido complicações clínicas.

Estudos que relacionam a MMC com o desempenho cognitivo, escolar e desenvolvimento lógico-matemático evidenciam que algumas pessoas com este diagnóstico possuem aspectos da inteligência esperados para seu grupo etário e outras apresentam deficiência cognitiva, associada a dificuldades na percepção, atenção, concentração, memória, linguagem, processamento cognitivo, nas atividades de cálculos e resolução de problemas. (ASSIS e MARTINEZ, 2011).

Estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de investigar o desenvolvimento cognitivo de pessoas com MMC e hidrocefalia, objetivando realizar a relação com o diagnóstico, tratamento e desempenho intelectual (AMOEDO, 2005). Porém, tem-se escassos estudos sobre a intervenção no desenvolvimento lógico-matemático desses sujeitos.

Na teoria psicogenética piagetiana (PIAGET, 2009), o desenvolvimento das funções cognitivas estão relacionadas inicialmente sobre a ação. O indivíduo constrói esquemas progressivos na interação com o meio físico e social. A complexidade da estruturação dos esquemas e a construção de conhecimentos mais aperfeiçoados são viabilizadas pelos processos de assimilação e acomodação, em busca da equilibração.

Outros aspectos conceituais da teoria de Piaget que são relevantes ao estudo são a caracterização dos alunos com MMC, sujeitos deste projeto, que apresentam idades inseridas no estágio operacional concreto e idades iniciais das operações abstratas ou formais.

No estágio operacional concreto vão surgindo operações lógicas, tipos de pensamento que se fundamentam nos modelos matemáticos, denominados por Piaget por classificação, seriação, conservação física (quantidade de matéria, de peso e de volume) e conservação de espaço (comprimento, superfície, perímetros), compensação, e o desenvolvimento de conceitos matemáticos, como número, tempo, espaço e velocidade, entre outros.

O estágio das operações abstratas se caracteriza pela previsibilidade das relações possíveis de uma situação e determinar, através da experimentação e análise, as possibilidades reais. Sendo assim o pensamento transformado do concreto para a manipulação de hipóteses e o raciocínio sobre proposições (pensamento hipotético-dedutivo). Onde a teoria piagetiana se debruça no estudo e caracterização das estruturas lógicas deste estágio: combinatória, compensações, complexas, pensamento proporcional, a probabilidade e a indução de leis. Em sua teoria, Piaget organiza provas para a verificação das operações lógico-matemáticas e conceituais que se apresentam de acordo com o desenvolvimento intelectual, no caso as Provas Piagetianas (GOULART, 2013).

A partir dos estudos sobre a teoria piagetiana, Figueiredo, Poulin e Araruna (2016, pg. 32) concluem que:

> As intervenções pedagógicas propostas pelo professor devem visar particularmente à mobilização dos esquemas dos alunos por meio de situações que provoquem o desequilíbrio cognitivo. Tais desequilíbrios podem emergir, por exemplo, da confrontação de pontos de vista diferentes entre pares em situação de resolução de problemas.

Nas situações em que crianças e adolescentes com MMC apresentam alterações cognitivas é necessário que a escola avalie as potencialidades, limitações e as necessidades de adaptações que podem ser no âmbito metodológico, curricular, avaliativo e em mudanças nas rotinas e arranjos em sala de aula. O professor deve ter um olhar diferenciado para essas demandas e organizar situações de mediações significativas que possam auxiliar no desenvolvimento cognitivo desses alunos, no caso deste estudo, lógico-matemático e na aprendizagem de conteúdos escolares. Nesta perspectiva Gill, Santos e Barbato (2010) consideram que:

> Concretizar a inclusão escolar de uma criança com qualquer deficiência implica uma mudança de paradigma, um deslocamento de ótica da falta para o potencial. Significa potencializar suas habilidades em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades (pg.261).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência investigativa que ora apresentamos, como não poderia deixar de ser, tem com um dos seus objetivos a busca pela qualidade no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de crianças com MMC. Na perspectiva abordada por Borges Neto e Dias (1991), a criança desenvolve o raciocínio lógico-matemático a partir da relação com o mundo, criando representações mentais e sociais nas habilidades, por meio de classificação, quantificação, formas, deslocamentos, equivalencies, entre outros. Desse modo, podemos refletir: como seria uma proposta de intervenção para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de crianças e adolescentes com MMC, seguindo os preceitos e etapas da Sequência Fedathi?

Conforme Torres (2017) a Sequência de Fedathi é uma proposta teórico–metodológico de ensino desenvolvida por um grupo de professores, pesquisadores e alunos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (FACED-UFC). Os estudos sobre a Sequência Fedathi consideram que as dificuldades educativas na matemática estão relacionadas aos problemas de ensino (ensinagem) e desta forma vinculadas também à problemática na formação e prática de professores, como referenciam Borges Neto e Santana (2001). Nesta perspectiva, Torres (2017, p.11) explica que:

> […] a Sequência Fedathi requer, necessariamente a estruturação de sequências didáticas, envolvendo o aluno, sua aprendizagem e o planejamento minucioso da ação docente. Este planejamento deve ser pensado respeitando a base de conhecimento do estudo, procurando identificar o nível de dificuldade, com origem em situações contextualizadas.

A Sequência Fedathi se configura nas seguintes etapas (BORGES NETO e SANTANA, 2001):

1) Apresentação ou tomada de posição de uma situação-problema ao discente. Onde serão estabelecidos o contrato didático entre professores e alunos, mas também, entre os alunos; 2) Debruçamento ou maturação é o dedicar-se à realização da atividade. O professor tem uma postura de não intervenção direta, permitindo o livre pensar dos alunos, o trabalho coletivo e estimulando as trocas de saberes entre os pares; 3) Solução é a atividade do professor em acompanhar os discentes em seus processos de investigação na busca de soluções; 4) Prova é a sistematização das diferentes soluções encontradas pelos alunos para resolver os problemas.

A Sequência Fedathi apresenta características indispensáveis na atuação do professor-investigador, permitindo a autonomia do aluno em suas atividades, sendo o discente participante ativo da construção de seu conhecimento, mesmo tendo a priori o objetivo do professor atingir suas metas.

Nesta perspectiva, optamos por essa abordagem teórico-metodológico, tendo em vista sua contribuição significativa na consolidação de estratégias didáticas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem e dificuldades na aprendizagem matemática. Além da utilização de instrumentos diferenciados na abordagem da intervenção das dificuldades de aprendizagem, como também na utilização de tecnologias digitais (computadores, jogos educativos on line, jogos eletrônicos). Desse modo, tomaremos a Sequência Fedathi como referência para a realização desta pesquisa, expandindo sua aplicação para além das ciências exatas como preconiza (TORRES, 2017), como no campo da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza do trabalho aqui apresentado, ou seja, um projeto de estudo em seu estado inicial, sendo possível apenas inferir algumas suposições que nortearão o trabalho investigativo.

Desse modo, a partir do exposto, torna-se necessário elencar alguns aspectos relevantes no delineamento do estudo. Consideramos que um dos importantes ganhos desta proposta investigativa está tanto no processo de planejamento das sessões didáticas voltadas ao ensino de matemática, bem como sua implementação juntamente às crianças e adolescentes com MMC. Destacamos, inicialmente, os momentos de socialização que se constituem de grande riqueza por se tratar de trocas de experiências entre os pesquisadores e sujeitos envolvidos. Outro aspecto igualmente positivo é fato do pesquisador acompanhar e analisar todos os momentos de realização da pesquisa. Consideramos que, desta forma, o trabalho investigativo tenha melhor qualidade em ritmo e consolidação.

O trabalho de investigação nas escolas serão igualmente positivos, particularmente, no que tange os problemas que envolvem a educação inclusiva de crianças e adolescentes com MMC, assim como na capacidade dos docente em tomar decisões e propor estratégias de “soluções” para questões que envolvem as dificuldades dos discentes com a aprendizagem matemática.

Desse modo, acredita-se ser instigante vislumbrar as possibilidades de utilização das contribuições teórico-metodológicas da Sequência Fedathi (BORGES NETO, 2001 e SOUZA, 2013) na relação do aluno com MMC e as situações desafiadoras da educação matemática

(situação-problema) e do professor como mediador desse processo, considerando as experiências vividas e conhecimentos anteriores dos alunos.

Em resumo, esta proposta de pesquisa tem o intuito de aprofundar de forma teórica e metodológica os seguintes temas: educação inclusiva; desenvolvimento lógico-matemático de pessoas com MMC, por meio do desenvolvimento das sessões didáticas amparada nos pressupostos da Sequência Fedathi.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. J. B; et al. Defeitos do fechamento do tubo neural e fatores associados em recém-nascidos vivos e natimortos. **Jornal de Pediatria**. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2003.

AMOEDO, S. C. **Desempenho Intelectual de Crianças e Adolescentes com Mielomeningocele: influência de fatores sócio-demográficos e médicos**. Belo Horizonte, MG. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

ASSIS, C. O: MARTINEZ, C. M. S. A inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele. Caderno de Terapia Ocupacional. UFSCar, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 307-322. 2011.

BORGES NETO, H.; DIAS, A. M. I. . Desenvolvimento do Raciocínio Matemático Na Pré-Escola. In: Diretoria de Desenvolvimento Curricular. (Org.). MATERIAL DIDATICO DO CURSO DE CAPACITACAO. 01ed. FORTALEZA: Secretaria de Educação Básica do Ceará, 1991, v. 02, p. 92-115.

BORGES NETO, H. et al. A Sequência de Fedathi como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15, Anais. São Luís: UFMA, 2001.

BORGES NETO, H. SANTANA, J. R. A Sequência de Fedathi e sua relação com o institucionismo e a lógica do desenvolvimento matemático no ensino. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15 Anais. São Luís: UFMA, 2001.

BORGES NETO, H.; CARVALHO, S. S; OLIVEIRA, S. S. Experiências de Formação de Professores em Informática Educativa no NTE do Município de Fortaleza. In: II Encontro de Pós-graduação e Pesquisa da Unifor. Anais. Fortaleza: Ed. Unifor, 2002.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007.

CAMARGO, A. M. F., GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S, M, P. Dialogando sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado Gomes, R. V. B. et all (org.). Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

COSTA, J. N. Fatores Interferentes na Realização do Cateterismo Vesical Intermitente em Crianças com Mielomeningocele na Percepção do Cuidador. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará.

DIAMANTE, A; CYPEL, SAUL; CONTIREED, U. - Neurologia Infantil. Editora Associado. 5º. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010. Volume I.

ENGEL, G. I. ; Pesquisa-ação. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FIGUEIREDO, R. V. SILVEIRA, S. M. P. A Educação Interativa, a Cooperação e o Ensino de atenção às diferenças. IN: Figueiredo, R. V. (org.) Escola, diferença e inclusão. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R; ARARUNA, M. R. Intervenções Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual na Sala de Recurso Multifuncional In: GOMES, R. V. B et all (org) Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado Fortaleza: UFCE; Brasília: MN&C, 2016.

GILL,L. C.; SANTOS, P. F.; BARBATO, S; O aluno com deficiência física na escola. In: BARBATO, S: MACIEL, D. A. - Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Brasília: Editora UnB, 2010.

GOULART, I. B. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. 29. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5o. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, S. S. Avaliação de Software Educacional para o Ensino de Matemática do Ponto de Vista da Análise da Aprendizagem dos Sujeitos. Anais. XIX Encontro Universitário de Iniciação à Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, Imprensa Universitária, 2000.

_____. Formação Continuada de Professores e Informática Educativa na Escola Inclusiva. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). - Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

_____. Mielomeningocele e Inclusão Escolar. 2012. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Federal do Ceará.

PALHARES, Z. A. Prognóstico de Marcha em Mielomeningocele. 2000. Dissertação (Mestre em Ciências da Reabilitação) – Programa de Pós-graduação, Centro SARAH de Formação e Pesquisa. Brasília.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médias, 2000.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães de Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

SOUZA, M. J. A. Sequência Fedathi: Apresentação e Caracterização. In: BORGES NETO, SOUSA e VASCONCELOS et al (org.). Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

THERRIEN, J. MAMEDE, M. LOIOLA, F. Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria: Alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, J. A. et all (org) Formação e Práticas Docentes. EdUECE. Fortaleza, 2007.

TORRES, A. L. M. M. Sequência Fedathi: além das ciências “duras”. In: BORGES NETO. H. (org). Sequencia Fedathi além das ciências duras. Curitiba, PR, 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS – A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS EM PARIS (1946-1950).

Karine Moura de Farias Borges

Lara Meneses Saldanha Nepomuceno

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Suzana Maria Capelo Borges

José Olivenor Souza Chaves

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a importância das produções e vivências de Joao dos Santos, médico, psicanalista e educador português durante sua trajetória de estudo e trabalho em Paris. Parte da importância de suas ideias para a psicologia, a psicopedagogia e a educação, por representarem uma postura teórica, ética e humanista do ser humano. Tendo por objetivo abordar a trajetória intelectual e educacional de Joao dos Santos durante o período que viveu em Paris, aprofundando os estudos sobre sua Pedagogia Terapêutica em seus fundamentos teórico-práticos; buscando compreender o processo de circulação de ideias da Pedagogia Terapêutica em seus fundamentos e conexões teóricas e identificando complementaridades e interações entre a sua Pedagogia Terapêutica e os autores que também discutem a educação comparada nos processos de aprendizagem.

Ao considerarmos a atual situação da educação nos deparamos com o desafio de pensar e repensar as práticas pedagógicas e as dificuldades para que efetivamente se concretizem os processos de aprendizagem em todas as suas nuances e especificidades. A Pedagogia Terapêutica de João dos Santos sempre esteve ligada às possibilidades de superação das dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem das crianças.

O contato com o trabalho de Pós-Doutorado da professora Patrícia Holanda nos apresentou a teoria de João dos Santos. A participação no curso: "Introdução ao Pensamento de João dos Santos" nos possibilitaram um aprofundamento da teoria do médico, psicanalista e pedagogo que pregava o afeto, o cuidado com a subjetivação da criança. É importante salientar o percurso das ideias do referido teórico, psiquiatra, psicanalista e educador português, cuja obra focaliza uma visão original que entende a criança como um ser delicado, sutil capaz de se relacionar e se comunicar daí o ensino volta-se para o corpo, a psicomotricidade e a palavra, processos que envolvem a autonomia, a saúde mental e o acesso aos bens culturais. O respeito às diferenças de toda ordem, incluindo os

ritmos individuais, também fundamentam uma prática de educação voltada à emancipação dos sujeitos.

Consideramos de extrema importância considerar as ideias de João dos Santos, grande humanista e de inovadora visão. O interesse em pesquisar parte da vida deste grande educador em seu período na França e na convivência e confluência intelectual com outros grandes humanistas e pensadores como Wallon, Lebovici, Piaget se justifica em busca da conexão dos saberes com as ideias que marcaram suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano.Dentre as teorias destacamos as ideias de Wallon, Piaget dos quais fundamentou sua visão acerca da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem.

O médico psiquiatra e educador, em contato com Wallon, fez seus estudos pautados sempre na busca de compreender o desenvolvimento humano, suas aflições e particularidades, pautado nos fundamentos da psicanálise abordagem a qual se dedicou e com a qual conseguiu estabelecer uma conexão entre a psicologia e a educação.

A teoria de João dos Santos representa possibilidades ideológicas para fundamentar um trabalho interdisciplinar em educação com vistas a emancipação do sujeito, o desenvolvimento de suas potencialidades a partir do respeito às diferenças. O período em que esteve na França no qual esteve em contato com teóricos importantes de referência para o desenvolvimento humano, as emoções e a aprendizagem.

Na perspectiva da educação comparada pretendemos compreendemos a importância de buscar novas abordagens, procurando identificar problemas e, assim, construir novos conceitos tendo como parâmetro os estudos comparativos.

Cavalcante (2008, p.266), apresenta algumas características e conceitos do método comparativo,

> A comparação se refere, desde logo, ao inevitável confronto entre passado, presente e futuro. A própria eleição de um tema, período e lugar de investigação já opera uma escolha; realiza uma operação de sentido e atribuição de valor a um dado recorte do fluxo da dinâmica social em sua pluridimensionalidade complexa, em detrimento de muitos outros, a que obrigatoriamente aquele se opõe. Nesse sentido, antes de ser um método de investigação, a comparação consiste em ser um componente indissociável da cognição e do conhecimento, seja isto racionalmente concebido ou acto espontâneo da experiência social, cultural e científica.

A concepção da linha de pesquisa História e Educação Comparada, através de sua visão interacionista sobre a circulação do conhecimento e a consideração de seus aspectos históricos, antropológicos e pedagógicos nos parece um caminho frutífero de compreender o desenvolvimento das ideias de João dos Santos em seus diálogos com as ideias as quais se aproximou na França . Essa perspectiva nos possibilita buscar a compreensão dos diferentes trajetos da construção da pedagogia Terapêutica seus fundamentos e conexões, contextualizadas em um período sóciohistórico com suas características e particularidades.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

A pedagogia terapêutica de João dos Santos

A obra de João dos Santos, suas ações e ideias, extremamente sensíveis e relevantes são já reconhecidas no âmbito da Educação em Portugal e outros países. Vivendo em um período histórico conturbado politicamente e agindo sob a força de uma formação médica e psicanalítica tornou-se um pensador inovador que ousou trazer para a educação as contribuições de teorias psicológicas rompendo com as formas tradicionais de conceber e cuidar das crianças de época. Essa ousadia era demarcada através da estruturação de ideias sobre a importância da família alargada na constituição do sujeito assim como de cuidados preventivos para o tratamento de problemas psicológicos por meio da sensibilização dos atores educacionais, da saúde e também da sociedade para lidar com as dificuldades de toda sorte das crianças.

Com essa concepção ressaltou a importância de uma escola que privilegiasse a relação cognição e afeto e aceitasse a diferença, relacionada ao desenvolvimento, às condições físicas ou psicológicas e desenvolvesse formas de integrar essas necessidades em seu cotidiano, de uma forma positiva tanto para a própria criança como também para sua família e a sociedade.

Referenciando a importância da teoria de Joao dos Santos para Portugal em um contexto histórico europeu efervescente e inovador, Holanda (2016 p.47) destaca:

> Naquela época, pode-se afirmar que a grande maioria dos educadores não tinha conhecimento da presença da dimensão afetiva no processo de ensino- aprendizagem, da mesma forma que os médicos, psicanalistas e psicólogos, uma vez que atribuíam pouco valor à influência da ambiência familiar escolar na constituição da subjetividade da criança e no seu desenvolvimento mental e emocional, mesmo que essa apresentasse dificuldade de aprendizagem. Eis que surge em Portugal um médico que demarcava o lugar da saúde mental infantil.

Em seu ciclo de vida e de produção, a educação sofria as influências das ideias das teorias psicogenéticas, mas esses conhecimentos ainda não fundamentavam a maioria das práticas educacionais e de saúde em Portugal e em outros países. O que se observava eram sistemas educativos tradicionais, centrados nos conhecimentos formais com uma condução unilateral do professor para o aluno e com oportunidades concentradas nas camadas financeiramente dominantes, com raras exceções, o que se distanciava das ideias inovadoras e se centrava em ações filantrópicas e sociais.

Sua contribuição demarca a introdução da saúde mental infantil moderna em Portugal que insere a importância de considerar os aspectos sociais no desenvolvimento infantil e inclui o incentivo à criação de redes de apoio públicas com profissionais conscientes de sua importância para o desenvolvimento das crianças e do cuidado para com suas dificuldades. Dessa forma suas ideias rompem com as perspectivas vigentes em Portugal e também no mundo, que tratavam a doença de uma forma crônica e isolada e lançam uma abordagem mais humana e sensível aos aspectos afetivos e sócio –históricos na manifestação e controle da doença. Nos relatos e documentos históricos são corriqueiramente ressaltadas as posturas cuidadosas, afetivas e calorosas que João dos Santos mantinha no trato com as crianças e também com os adultos.

As ideias sobre os processos cognitivos, a afetividade e os seus reflexos ao longo da subjetivação dos sujeitos refletem as influências de autores como Piaget, Wallon, Gessel com os quais estudou e interagiu durante o exílio na França. Nessa perspectiva afirma a importância dos fatores afetivo e emocionais no processo de ensino-aprendizagem.

A instituição denominada Casa da Praia representa a experiência educativa baseada diretamente nos princípios propostos na Pedagogia Terapêutica. Joao dos Santos se dedicou efetivamente a formação dos profissionais dessa instituição e todo o processo desenvolvido baseado em princípios que privilegiam a atenção individual à criança; A atuação de forma direta no aspecto que dificulta o processo de aprendizagem; reúne uma pratica de pedagogia e psicologia ao lado de outras especialidades que representam a humanização e a atenção de forma a possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito em todas as suas possibilidades.

Agostinho da Silva, (1989) destaca a relevância do projeto Casa da Praia por acolher uma experiência diferenciada em educação, onde as crianças eram vistas com sensibilidade e delicadeza e eram consideradas o centro do processo educativo onde alunos e professores aprendiam juntos:

[..] a Casa da Praia, quanto a mim, foi sobretudo uma escola de professores feita pelos meninos. Ali os verdadeiros professores eram as crianças que entravam e eram eles que obrigavam os professores a irem ao mais fundo de si próprios.

Estudos posteriores (HOLANDA E CAVALCANTE, 2013; BRANCO, 2013; HOLANDA, 2014; HOLANDA, 2016; CAVALCANTE, 2016), de pesquisadores brasileiros e portugueses, procuraram mostrar a importância de dar continuidade aos estudos sobre a vida e a obra de João dos Santos, especialmente sobre o período em que viveu e trabalhou em Paris, um hiato em sua produção intelectual, que precisa ser desvendado e investigado, como forma de circular suas ideias é isso o que nos propomos a fazer com esse projeto de pesquisa de doutorado, para o qual traçamos um percurso metodológico descrito a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como para as teorias psicogenéticas de aprendizagem que ressaltam a importância do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem e o respeito aos ritmos individuais, a relevância do ambiente rico em estímulos e também da afetividade no processo de desenvolvimento e subjetivação as ideias de João nos Santos, nos colocam diante de uma teoria de Vanguarda no que se refere à perspectiva da inclusão, e de uma prática de interdisciplinaridade com foco na singularidade de cada criança e indivíduo. Para Holanda, (2016. p. 33) : A sua preocupação com a dimensão afetiva o levava a defender que a aprendizagem escolar além de lidar com o cognitivo e com o emocional, lida também com relações interpessoais experimentadas em grupos sociais específicos.

Essa forma de pensar a educação levando em consideração os aspectos afetivos demonstra o caráter contemporâneo de João dos Santos, cuja prática e paradigmas são um desafio de se concretizar. Mesmo que a escola seja considerada um espaço fundamental de desenvolvimento do ser humano em sua dimensão cognitiva, afetiva, psicologia e social, as práticas continuam em sua maioria reducionistas, massificadoras, com pouco espaço para a vivência democrática das diferenças, em todas as suas expressões.

Propostas baseadas no princípio de uma educação integral e que leve em consideração o desenvolvimento do aluno em toda a sua totalidade, assim também como o respeito às individualidades e particularidades de cada qual no Brasil já está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 e pode ser facilmente encontrada nos conteúdos de

projetos educacionais assim como nos discursos de grande parte dos profissionais que atuam em educação.

Os princípios descritos na LDB são fundamentais para a prática educacional, na medida em que cabe à escola proporcionar o acesso à educação com vistas ao desenvolvimento integral de seus alunos. Cabe ainda a observância de sua condição de sujeito em pleno desenvolvimento de todas as suas capacidades, tendo por base uma visão positiva do ser humano. No sentido de cultivar expectativas de realização de habilidades, possibilidades de aprendizagem e de escolhas individuais capazes de conduzir sua trajetória na direção do equilíbrio de uma vida saudável e do bem-estar.

Estes princípios devem nortear o compromisso do professor ao levar em consideração às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, não apenas a cognitiva, mas também a afetiva e a emocional, reconhecendo que a escola é o lócus no qual se produz e obtém conhecimento, mas também onde se aprende a conhecer a si e aos outros, se cultivam afetos, incorporam-se regras e valores e se aprende a ser cidadão.

Todas estas questões já se encontram em forma de leis brasileiras e teoricamente fazem parte dos objetivos centrais da educação, porém o que observamos na prática, por meio de projetos e trabalhos de pesquisa que abordam a situação da educação nacional, é um cenário preocupante onde escolas, instituições e profissionais trabalham alheios a esses princípios. Surgem para justificar esta situação diferentes razões, tanto de ordem estrutural, como de teor pessoal e político. No mundo contemporâneo a sociedade e suas modificações constroem um cenário diferente de atuação solicitando posturas de aceitação e respeito de uma forma efetiva.

As mudanças de concepções de criança, família, aliada ao fortalecimento da mulher como profissional e sua saída do ambiente doméstico ocasionaram demandas a escola que convive com o desafio de acolher a diversidade. Acontece é que, de fato, os sujeitos prioritários da ação educativa – crianças permanecem muitas vezes com possibilidades cada vez mais restritas de desenvolver plenamente suas possibilidades de existência no mundo.

A escola, como um dos espaços de referência da prática educacional, representa o local prioritário da aplicação das teorias e, por conseguinte, de muitas pesquisas que buscam encontrar caminhos que tornem possível uma prática de educação integral. Visualizamos como um destes as práticas descritas com base na teoria de João do Santos apresentadas nos relatos da Instituição Casa da Praia, criada em 1957, na qual se construiu um trabalho experimental da Pedagogia Terapêutica.

O legado de João dos Santos nos traz a esperança de possibilidades de uma Educação integral, nos aproxima da utopia da inclusão, de uma relação harmônica entre os atores educacionais com vistas ao desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas possibilidades, mas respeitando as diferenças.

REFERÊNCIAS

BAUER, M.W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGE, André e SANTOS, João dos. A Higiene Mental na Escola.2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BRANCO, M. E. Pensamento e Obra de João dos Santos. Lisboa: Livros Horizonte 2000.

CAVALCANTE, M. J. M. História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação/ Um Ensaio de Crítica Histórica. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____,et al (org). História da Educação Comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____,et al (org). Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1989.

HOLANDA, P. H. C; MORATO, P. P.J.(organizadores). PEDAGOGIA TERAPÊUTICA: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza:Edições UFC, 2016.

Site : https://joaodossantos.net/capturado em 20/04/2017.

TRABALHOS COMPLETOS DO GT 10

CORPO, RELIGIÃO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A DIMENSÃO DO CORPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

José de Caldas Simões Neto[252]
Pergentina Parente Jardim[253]
Francisco Marcelo Catunda de Oliveira[254]
Lucielton Mascarenhas Martins[255]

INTRODUÇÃO

"O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado" (BRACHT, 1999, p. 71). É com essa afirmação que iniciamos a nossa reflexão sobre a dimensão do corpo do processo de ensino e aprendizagem. O autor citado acima trás o debate para as questões educativas relativas às dimensões do corpo e da mente serem por muito tempo tratados como distintas, onde corpo era tratado como objeto da mente, "o corpo deve servir" sendo excluído do processo de ensino e aprendizagem.

Com as teorias da ciência moderna, o corpo ou a dimensão corpórea deveria ser controlado, porém para Veiga Neto (1996) relata que a separação entre *res estensa* (corpo) e *res cogitans* (mente) foi uma forma errônea da ciência ou da modernidade pensar assim.Piaget em 1971 já discutia e demonstrava em seus estudos que o corpo fazia parte do processo de comunicação e aprendizagem do homem em suas relações, seja de comunicação, expressão ou pensamento através das teorias dos planos das coordenações sensório-motoras, o plano dos afetos e o plano da constituição do eu, o qual todos unidos constituem o corpo (PIAGET, 1971).

> Por exemplo, o reconhecimento ocular de um círculo irá incluir o gesto para sua produção como possível traçado no papel. Para ser automatizado é necessário que, na execução de um gesto, o corpo encontre um máximo de eficácia e flexibilidade considerando os mecanismos de assimilação e acomodação (PIAGET, 1971 *apud* FERRARI; SORDI, 2009, p. 221).

Para que possamos compreender a importância do estudo sobre essa dimensão do corpo para o processo de ensino e aprendizagem, devemos perceber que é pelo corpo que o sujeito entra em contato com o outro e o mundo. Freud (1905; 1990) *apud* Ferrari e Sordi (2009) relata essa primeira

[252]Docente e Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Lazer e Sociedade do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO / Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: josecaldas@leaosampaio.edu.br
[253]Docente e Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Lazer e Sociedade do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO / Aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: pergentina@leaosampaio.edu.br
[254]Docente e Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Lazer e Sociedade do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO / Aluno do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: franciscomarcelo@leaosampaio.edu.br
[255]Docente e Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Lazer e Sociedade do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO / Aluno do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: lucielton@leaosampaio.edu.br

experiência de satisfação na relação entre mãe e filho, onde a mãe percebe que o seu filho lhe pede leite e lhe oferece além o leite uma "para além". Esse "para além" é descrito por Aulugnier (1990) como as relações afetivas e culturais que se iniciam nessa relação que se deu a partir do olhar e perceber o corpo.

Uma diferenciação entre o organismo e o corpo apontado por Paín e Jarreau (1996, p. 53) trata o organismos como sendo uma "estrutura material que conserva a estabilidade do ser humano através de uma programação reguladora" tendo a maestria executar e de coordenar as habilidades sensórias-motoras adquirida pelo sujeito de modo a que possam ser disponibilizada de forma involuntária para o mesmo, o que conhecemos como memória de funcionamento do nosso organismo. Ressaltar ainda que a capacidade representativa apenas será evoluída se parte das habilidades adquiridas sejam disponibilizadas sem que passem pela consciência. "Se o organismo pode ser comparado a um registrador, o corpo constitui um instrumento de música. Ele é o ato vivido, presença".

Segundo ainda Paín (1988, p.25) o "corpo como infraestrutura neurofisiológica ou organismo" é uma das premissas internas para a aprendizagem, que assegura a conservação, coordenação dos esquemas e a dinâmica de sua disponibilidade atual, e ainda deve-se levar em consideração "o corpo como mediador da ação e como assento do eu formal". Pois é pelo corpo em que o sujeito reflete a formar de agir, de se expressar, suas fragilidades, ou seja, é com e através do corpo que se aprende. A autora ainda faz um destaque para as condições do mesmo "sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou retardam os processos cognitivos, especialmente os da aprendizagem".

Por longos períodos em nossa história a educação utilitária esteve presente na formação dos sujeitos nas escolas, nesses períodos o corpo assumia um papel urbano, o qual deveria reproduzir os gestos com intuito de contribuir para o bem coletivo, e a imitação foi uma das técnicas usadas para a formação de hábitos e "adestrar" o corpo. Com o passar dos tempos e reformas educacionais e sociais segundo Simões Neto, Jardim e Oliveira (2016, p. 47) "as disposições corporais foram se transformando de maneira congruente com a dinâmica escolar, potencializando o saber-ser e o saber-fazer tanto coletivo quanto no aspecto cooperativo dentro da escola, melhorando assim, o desenvolvimento o processo de ensino e aprendizagem".

Rubens Alves (2005) discutir a educação dos sentidos, gerando um novo olhar para o corpo na aprendizagem, com uma visão mais coerente em sua totalidade, respeitando o sujeito em suas

diferenças e percebendo as ligações no que se sente e pensa. Nessas perspectivas o objetivo central desse estudo é refletir sobre a dimensão do corpo no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional para [re]conhecer o corpo como elemento de formação do homem, como parte indissociável do mesmo através de uma revisão sistemática.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

A revisão sistemática foi realizada no banco de dados da *Scielo* através da combinação dos descritores corpo, ensino e aprendizagem nos idiomas português e inglês no período de 2000 a 2016 na área temática de educação e pesquisa educacional. Foram incluídos todos os artigos originais indexados, estudos de caso ou observacionais realizados no âmbito educacional. Foram excluídos artigos duplicados, trabalhos fora das modalidades de ensino da educação básica e ou ensino superior e no âmbito da saúde.

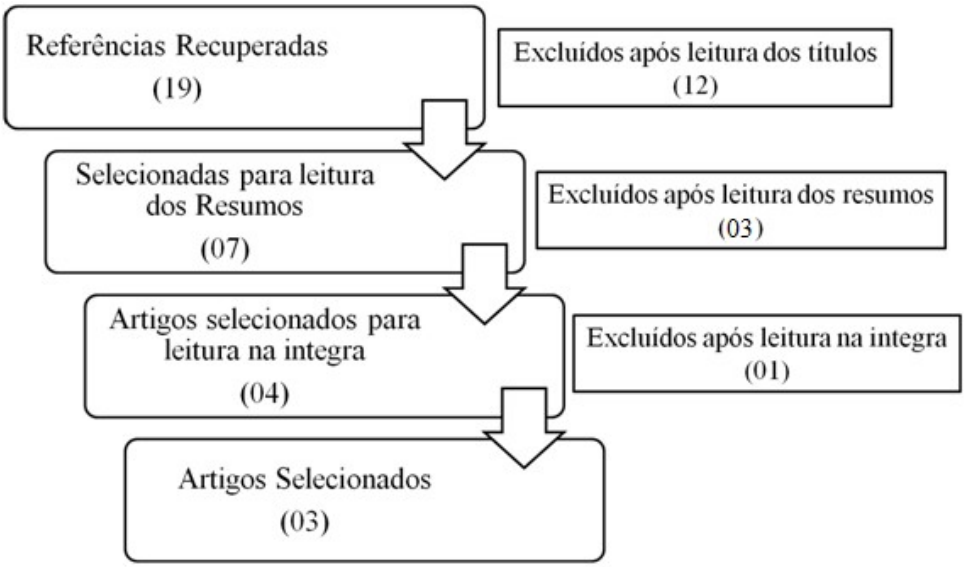


Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos pesquisados. Entre parênteses o número de artigos em cada etapa.

Foram recuperadas dezenove (19) referências após a pesquisa com o cruzamento dos descritores no banco de dados, após leitura dos títulos foram selecionados sete (07) trabalhos para leitura dos resumos, onde foram selecionados quatro (04) trabalhos para leitura na integra e após a leitura na integral para avaliação dos métodos e resultados foi selecionado três (03) trabalhos que se encaixaram nos critérios e objetivos da presente pesquisa para analise final.

Tabela 01: Perfil dos artigos analisados após a leitura da integra.

Artigo	01	02	03

Título	Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos	Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística	Corpo, comunicação e educação
Autor(es)	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	Gilberto Aparecido Damiano; Tânia Mara de Souza Moreira	Claudio Bertolli Filho; Raquel Lange Obregon
Ano da Publicação	2016	2011	2000
Revista	Cadernos de Pesquisa	Revista Lusófona de Educação	Ciência & Educação
Público Alvo do Estudo	67 estudantes do 9º ano de três escolas campo de tempo integral	Escolas da Rede Pública Municipal de São João del-Rei, Minas Gerais.	Escolares do ensino fundamental e médio do município de Santo Antônio do Aracanguá, São Paulo.
Amostra	Quinze estudantes (sete estudantes do sexo feminino e oito estudantes do sexo masculino) com idades entre 13 e 19 anos	Dois Professores	-
Métodos da Pesquisa	Os balanços de saber e Entrevista	Questionário e Análise dos Planos de Ensino	Entrevistas
Principais Resultados	Reivindicam aprendizagens ligadas ao corpo, à arte, ao movimento, experimentadas com o tempo integral.	Corpo(reidade) se põe como chave interpretativa central na Educação, onde performance, mimese e metamorfose se instalam como processos de aprendizagens corporais.	Há uma dificuldade de comunicação encontra como canal de discussão o corpo exposto segundo os modelos da anatomia, fisiologia e patologia, perspectivas que, se importantes, não correspondem às ansiedades de alunos adolescentes que buscam mais informações para compreenderem os enigmas produzidos pelos seus corpos e, em continuidade, de suas próprias vidas.

O primeiro trabalho avaliado o qual teve como objetivo "compreender as relações que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem como saber no contexto da Escola em Tempo Integral no campo", apresenta que há uma necessidade de incorporação da Educação do Campo no debate sobre o tempo integral e para a valorização da arte, do corpo e do movimento como aprendizagens válidas na ampliação da jornada escolar.

Em suas conclusões o trabalho relata sobre a necessidade de incorporação de atividades integradas à Educação do Campo em tempo integral para a maior valorização da arte, do corpo e do movimento como aprendizagens válidas na ampliação da jornada escolar, como o acesso em acesso

a atividades de aprendizagens corporais, artísticas, culturais, estéticas nos intervalos e ações da escola.

Atividades e ações essas que permitem aos escolares expressarem e aflorarem os sentimentos sobre si mesmo e o mundo onde está inserido, através das tensões entre razão e corpo, que são históricas no campo da educação, e comprometem a formação integral do aluno. Que certamente irá facilitar e ampliar as possibilidades da escola do campo em tempo integral, bem como a formação de um currículo mais adequado entre disciplinas escolares, saberes do campo e atividades artísticas e corporais na comunidade dessas escolas valorizando a sua cultura e especificidades.

O Segundo trabalho que reflete sobre corpo(reidade), currículo (fragmentado), polivalência e equipes multiartísticas relata que corpo(reidade) se põe como chave interpretativa central na Educação, onde performance, mimese[256] e metamorfose se instalam como processos de aprendizagens corporais. Como o homem pode através dele encontrar o mundo, "uma experiência primeira, vivenciada, sem conceitos prévios do sujeito no mundo, como numa unidade e singularidade do ser humano-mundo, sem dicotomização ou dualidades" (MERLEAU-PONTY, 1996 *apud* DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 137).

Os autores relata que há necessidade de [re]conhecer o corpo como carne e também como expressão da nossa cultura, "quando em situações de risco, o corpo conta apenas com suas sensações, sentidos (sensibilidade) e não procura argumentar, mas agir na preservação de sua vida" e a mimese está ligada na base construtiva do conhecimento e na manutenção da vida do homem em sociedade, onde passa a envolver a subjetividade, percepção, concentração,coragem, paciência, domínio da angústia, ação; é o sujeito (homem-corpo) se apresentando a si e no mundo por ele percebido.

[Re]conhecer é está no mundo, atuando com o outro, com pensamentos,sentimentos, possibilidades e limitações entrelaçados no corpo expressivo em contínua reconstrução da autonomia, consciência e processos de libertação. O texto traz uma reflexão sobre como ocorre o "processo em que homens e mulheres se adaptam ao mundo ou como reação a ele; é interação do corpo como seu ambiente e nisto apreende o mundo" e como ensinar esses elementos na escola. O trabalho faz um alerta à comunidade escolar para essa formação na escola por professores com

[256]Refere-se à "imitação", "representação", "indicação", "sugestão", "expressão", sempre referente à ideia de fazer ou criar algo que se assemelhe a outra coisa.

formação específicos na área e não por polivalentes, pois esses acabam apenas desenvolvendo atividades rasas, um certo vazio na formação dos mesmos que os habilitem a oferecerem outras opções artísticas ao alunado.

O trabalho traz como reflexão sem concluir que "a Educação do ser humano, por fim, não poderia separar a razão da emoção. A pessoa com formação criativa, imaginativa, cognitiva, emocional faz um diferencial mesmo em outra profissão no mundo neocapitalista, cuja finalidade reprodutiva do próprio sistema é lucratividade e consumo".

E o terceiro artigo como objetivo discutir as dificuldades de comunicação de conteúdos relacionados ao corpo humano, no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem na escola fundamental e médio, destaca que algumas teorias sociais como estratégia mediadora e viabilizadora do melhor desempenho da ação pedagógica da contribuição escolar para a constituição do educando enquanto sujeito social.

O trabalho traz uma independentemente dos conhecimentos demonstrados pelos professores ou o dinamismo emprestado às aulas, os docentes tendiam a abordar conteúdos que pouco ou mesmo nada interessavam aos alunos quanto se trata do corpo. Segundo as entrevistas os adolescentes não percebem o corpo humano apenas como uma entidade inteligível mediante a metáfora de uma máquina composta por órgãos, sistemas e funções rigidamente estabelecidas e dotado de uma multiplicidade de denominações complexas e frequentemente difíceis de serem lembradas após a avaliação escolar, que são os temas referentes à anatomia e fisiologia do corpo.

Os resultados do estudo apresentam que para os jovens os discursos científicos mediados pelos professores e livros didáticos e paradidáticos apenas preocupam-se em focar a dimensão interna do organismo, e deixam de tratar sobre as questões exteriores do corpo, pois nessa fase da vida – adolescência – é um momento de suas vidas em que a aparência física e as relações sociais ganham um destaque vital para a integração social junto à família, grupos de amigos e no meio social em que está inserido.

O trabalho nós traz uma reflexão sobre as situações apresentadas e reconhecendo a extensão das lacunas encontradas nos livros didáticos, sobretudo os específicos das áreas de Ciências e Biologia, buscando perceber as relações do corpo não apenas físico para contribuir com as discussões sobre o corpo humano enquanto tema de ensino/aprendizagem, esperando que o enfoque adotado neste texto seja útil para uma prática docente centrada na problemática exposta pelos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos avaliados apresentam que a valorização do corpo, e sua relação com a arte e o movimento, auxilia no desempenho dos escolares nas escolas de tempo integral, possibilitando uma ampliação visionário sobre a existência destes sujeitos nos limites espaços-temporais aos quais se inserem, direcionando um processo de ensino-aprendizagem contemporâneo, contextualizado e qualitativo, com base na entrada do espaço pedagógico na conjuntura social e vice-versa; é uma chave propulsora nos processos de aprendizagens e ressignificações corporais e na formação efetiva de um sujeito social, íntegro e ativo.

Podemos perceber com a revisão sistemática realizada que existem poucos trabalhos desenvolvidos frente às perspectivas e objetivos que se relacionam com o corpo no processo de ensino e aprendizagem, desta forma buscamos refletir com esse estudo para que possamos estimular aos pesquisadores e educadores para olhar nessa dimensão, pois a mesma como vista nessa revisão, tem possibilidade de auxiliar dentro dos processos de ensino do âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES. Rubem. **A educação dos sentidos e mais.** Ed. Versos. São Paulo, 2005.

AULAGNIER, P. **O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro**: do discurso identificante ao discurso delirante. Ed. Escuta,São Paulo, 1990.

BERTOLLI FILHO, Claudio; OBREGON, Raquel Lange. Corpo, comunicação e educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 6, n. 1, p. 55-64, 2000.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº48: 69-88, Ago., 1999.

DAMIANO, Gilberto Aparecido. MOREIRA, Tânia Mara de Souza. Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. **Revista Lusófona de Educação**, n. 18, p. 125-140, 2011.

DE SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 756-782, 2016.

FERRARI, Andrea Gabriela; SORDI, Regina Orgler. A dimensão do corpo na aprendizagem. **Estilos da Clinica**, v. 14, n. 27, p. 208-229, 2009.

PAÍN, Sara. **Estruturas inconscientes do pensamento.**Ed. Artes Médicas.Porto Alegre, 1988.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arte-terapia, a compreensão do sujeito**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

SIMÕES NETO, José de Caldas; JARDIM, Pergentina Parente; OLIVEIRA, Francisco Marcelo Catunda de. **Educação Física escolar:** vamos planejar? Editora Rêspel. Fortaleza-Ce, 2016.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O CORPO CIRCUNCIDADO DA MULHER MUÇULMANA E A QUESTÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA[257]

Allana de Freitas Lacerda [258]

Francisca Geny Lustosa [259]

INTRODUÇÃO

O contraste entre o homem e a mulher, a suposta superioridade masculina e sua característica essencialmente racionalista em oposição a um ser passional e a passividade feminina, são questões que ainda permeiam a trajetória histórica das sociedades em relação às questões de gênero: marcada por embates, conflitos, reivindicações, avanços e, em alguns casos, retrocessos.

Nesse sentido, essa proposta de investigação está em consonância com a noção de equivalência de direitos entre um homem e mulher, do combate da violência de gênero e da discriminação contra a mulher e da garantia de uma mínima dignidade humana para a mulher, no caso em análise, da mulher muçulmana.

Ao se analisar os valores de uma sociedade ocidental e os distintos padrões que a envolvem, quais sejam, principalmente, a ideia de universalidade e igualdade, inclusão e respeito à diversidade, num contexto de direitos humanos universais e comparar com outras nações com suas peculiaridades e singularidades, práticas culturais e manifestações religiosas, consideraríamos a sociedade ocidental como modelo representativo, um "establishment", e qualquer outro grupo destoante, diferente, seriam os "outsiders", nesse contexto, seria a comunidade islâmica. No entanto, ao se ter, por exemplo, o grupo islâmico como "a comunidade estabelecida", as pessoas "de fora", os outsiders seriam a sociedade ocidental[260].

No que se refere às representações do oriente, tem-se uma noção de uma sociedade dita patriarcalista e conservadora, na qual a política e a religião legitimam as situações de dominação,

---

[257] Esse artigo é um fragmento do texto da minha dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

[258] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Email: allana_lacerda@yahoo.conm.br.

[259] Professora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Email: f**ranciscageny@yahoo.com.br.**

[260] Os termos establishment, established e outsiders são usados por Norbert Elias no livro 'Os Estabelecidos e os Outsiders" para definir um grupo, "um establishment é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma "boa sociedade", mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os established fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros. [...] O termo que completa a relação é outsiders, os não membros da "boa sociedade", os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os established"

violência e exclusão da mulher islâmica, relegada a um papel mínimo na sociedade. Essas são questões que devem ser averiguadas, notadamente, se interpretada à luz das ideias contemporâneas ocidentais.

Nessa linha de pensamento, Neumann (2006) descreve a dificuldade da mulher muçulmana em atingir as altas esferas políticas ou promover mudanças nesses sistemas em virtude da interpretação das leis serem da competência de certos grupos masculinos, os quais ela acusa de conservadores, patriarcalistas e excludentes. Como ilustração, a autora apresenta a seguinte circunstância (NEUMANN, 2006, p. 12):

> Feministas muçulmanas argumentam que o Islã em si não é reacionário mas sim a sua interpretação, que tende a manter o status quo, isto é, patriarcal e excludente. Mas não se pode descartar por completo o fato de que o texto sagrado deixa claro em determinadas passagens a condição de inferioridade da mulher, "os homens são superiores às mulheres pelas qualidades com que Deus os elevou acima delas e porque os homens gastam os seus bens a dotá-las […]. O argumento de que o testemunho de uma mulher numa questão referente a negócios por exemplo, seria considerado inferior ou não qualificado, aparentemente é uma postura de tempos arcaicos. Mas segundo o Corão o depoimento de uma mulher formada continua inferior mesmo em relação a um homem iletrado.

As reivindicações feministas, contudo, por uma certa igualdade ou pelo menos por uma dignidade mínima são vistas com reticência nos países islâmicos: de um lado, o argumento de que estariam contestando leis divinas já previamente estabelecidas; de outro, tensionada pelo efeito dos direitos humanos ocidentais de igualdade e liberdade.

É nessa conjuntura que será abordada a prática da circuncisão feminina em países de maioria muçulmana, embora não seja uma prática ou costume exclusivamente islâmico, podendo ser encontrada em nações não-muçulmanas, grupos indígenas e em diferentes regiões, como a Ásia, África e Oriente Médio[261][262].

Os defensores dessa prática se utilizam como um meio de dominação, tendo a mulher seu corpo violado por um lado, e por outro, vislumbrada como um símbolo sexual a ser protegido.

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 socioculturais acerca da defesa e da importância da igualdade, liberdade e

[261] THE FEMALE GENITAL CUTTING EDUCATION AND NETWORKING PROJECT. **FGC around the world.** Disponível em: < http://www.fgmnetwork.org/intro/world.php>. Acesso em: 18 jun. 2017.

[262] GLOBO (G1). **Circuncisão feminina, o pesadelo das meninas na Indonésia**. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/circuncisao-feminina-o-pesadelo-das-meninas-na-indonesia.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2017.

dignidade humana da mulher muçulmana com base nos documentos legais de direitos humanos e de depoimentos de sujeitos de direito.

A DISCUSSÃO DO GÊNERO FEMININO NO OCIDENTE E NO "ORIENTE"

Nota-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 ainda discriminações gritantes à mulher, apesar de esse paradigma vir tentando ser substituído paulatinamente, tendo em vista os fatos históricos irem mudando as necessidades sociais. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 6) que:

> […] Todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas concebem em termos de direitos humanos. […] Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Se cada cultura fosse completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos.

Efetivamente, para o Islã, a mulher ainda não goza dos mesmos direitos que os homens, até mesmo porque a questão da igualdade entre os gêneros ainda não foi superada, embora tenha havido avanços. Considerando aqui, ainda o plano jurídico como norteador, convém citar a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher de 1979, que mesmo tendo ampla adesão dos países, foi a que mais apresentou reservas nos seus dispositivos, principalmente na cláusula relativa à igualdade entre homens e mulheres no âmbito familiar. Nesse sentido, declara Piovesan (2008, p. 194-95):

> […] Isso reforça o quanto a implementação dos direitos humanos das mulheres está condicionado à dicotomia entre os espaços públicos privado, que, em muitas sociedades, confina a mulher ao espaço exclusivamente doméstico da casa e da família. Vale dizer, ainda que se constate, crescentemente, a democratização do espaço público, com a participação ativa das mulheres nas mais diversas arenas sociais, resta o desafio de democratização do espaço privado – cabendo ponderar que tal democratização é fundamental para a própria democratização do espaço público.

A noção de equivalência de direitos e de dignidade entre um homem e mulher coloca em discussão a ideia de igualdade e paridade entre os sexos, não importando a situação, ou mesmo a caracterização da vulnerabilidade e fragilidades femininas, concepção essa que exige uma postura no momento da aplicação e reconhecimento dos direitos, tratando-as de maneira distinta,

diferentemente se fosse um caso envolvendo uma figura masculina. Nessa linha de pensamento, Motahari (2008, p. 115)[263] destaca esses aspectos:

> O fulcro desses argumentos é que a consequência inevitável dos homens e mulheres compartilharem da honra e dignidade humanas é terem os mesmos e idênticos direitos. Ora, onde devíamos pôr o dedo é na necessidade de determinar com exatidão, sob o ponto de vista filosófico, qual é a consequência inevitável do homem e da mulher compartilharem da dignidade humana. Será imperativo concluir que cada um deles deve ter direitos equivalentes aos do outro, de forma a não haver privilégio ou preferência a favor de qualquer um dos dois, ou será preciso que os direitos do homem e da mulher, além de terem equivalência e paridade, devem também ser exatamente os mesmo e não deve ter a mínima distinção de trabalhos e deveres? Sem dúvida, a partilha da dignidade humana pelo homem e pela mulher implica que tenham direitos humanos iguais, mas como será possível que haja identidade de direitos?
> Se formos capazes de pôr de lado a imitação e a aderência cega à filosofia ocidental, e nos dermos ao trabalho de pensar e refletir sobre as ideias provenientes dos ocidentais, a primeira coisa a fazer é ver se a identidade dos direitos é ou não uma condição necessária para igualdade de direitos. Igualdade não é o mesmo que identidade. Igualdade significa paridade, equidade, e identidade significa uniformidade, que os direitos sejam exatamente os mesmos. [...]

Cumpre ressalta, contudo, que ao se analisar a condição da mulher, seja muçulmana ou não, inserida numa sociedade ocidental e a percepção de uma universalidade dos direitos humanos, será também encontrado situações de restrição e/ou não acesso a direitos e garantia de efetivação dos mesmo, desigualdade de gênero, até mesmo racial e religiosa, como é observado nos seguintes fragmentos de periódicos:

1) Exame[264]:

> Apesar dos avanços registrados na consolidação democrática nos últimos anos na América Latina, a desigualdade de gênero ainda é um desafio, admitiu nesta quarta-feira o secretário-geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), Luis Almagro.
> Para o diplomata, os "maiores desafios para a legitimidade e a vigência da democracia nas Américas são as desigualdades sociais e de gênero", segundo uma nota publicada com ocasião do Dia Internacional da Mulher.
> Essas desigualdades, acrescentou, "limitam o potencial de desenvolvimento, segurança e governabilidade na região".
> Para Almagro, "as mulheres das Américas enfrentam uma série de desafios: a cobertura midiática sexista, os estereótipos de gênero e a divisão de gênero do trabalho político".
> Entre os desafios, Almagro destaca, ainda, a assistência a mulheres "que pertencem a grupos vulneráveis".

2) ONU Mulheres[265]:

---

[263] MOTAHARI, Mortedha. **Os direitos das mulheres no Islam.** Elaboração, supervisão e apresentação pelo Sheikh Taleb Hussein Al-Khazraji. São Paulo: Centro Islâmico do Brasil, 2008.

[264] Notícia veiculada na revista Exame no ano de 2017 onde aponta o desafio da superação da desigualdade de gênero e social. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mundo/desigualdade-de-genero-e-um-desafio-para-a-democracia-diz-oea/>. Acesso em 25 mai. 2017.

[265] Discurso de Emma Watson , embaixadora da Boa Vontade da ONU Mulheres em 2014, no lançamento da campanha HeForShe onde aborda a desigualdade de gênero. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/discurso-de-emma-watson-embaixadora-da-boa-vontade-da-onu-mulheres-no-lancamento-da-campanha-heforshe/>. Acesso em 25 mai. 2017.

> Hoje, nós estamos lançando a campanha "HeForShe" (ElePorEla). Eu estou aqui porque preciso da sua ajuda. Nós queremos acabar com a desigualdade de gênero – e para fazê-lo, precisamos do envolvimento de todo mundo. Esta é a primeira campanha da ONU deste tipo: nós queremos tentar atrair o maior número possível de meninos e homens para que eles sejam porta-vozes da equidade de gênero. E não queremos só falar sobre isso, queremos ter certeza que vai acontecer.
> [...]
> Eu sou britânica e acredito ser direito uma mulher receber um salário igual ao colega que exerce a mesma função. Eu acho correto que eu possa tomar decisões sobre meu próprio corpo. Eu acho correto ter mulheres envolvidas, como minhas representantes nas áreas políticas e nas decisões que influem sobre a minha vida. Eu acho correto que, socialmente, receba o mesmo respeito que os homens. Porém, é com tristeza que posso afirmar que não existe um só país no mundo onde todas as mulheres possam esperar ter todos estes direitos. Nenhum país do mundo pode dizer que alcançou a igualdade entre os sexos.
> Esses direitos iguais considero como sendo direitos humanos. Porém, devo admitir, sou uma pessoa de sorte. Tenho uma vida privilegiada porque minha mãe e meu pai não me amaram menos porque sou filha. Minha escola não limitou minhas oportunidades porque eu sou menina. Minhas mentoras e mentores não tiraram a suposição de que eu seria menos bem sucedida pelo fato de poder me tornar mãe um dia. Todas estas pessoas foram embaixadoras da igualdade de gênero na minha vida e me ajudaram a me tornar a pessoa que sou hoje. Talvez elas nem saibam que são feministas inadvertidas e inadvertidos que mudam o mundo de hoje. E precisamos, justamente, de mais pessoas assim.

A QUESTÃO DA CIRCUNCISÃO FEMININA EM COMUNIDADES ISLÂMICAS

Ao se analisar a busca por uma igualdade de gênero e a questão da inferioridade no que se refere à posição da mulher muçulmana dentro da sociedade, percebem-se os aspectos controversos que envolvem tal figura. Cumpre destacar nesse contexto, alguns trechos do livro de Malala e Lamb (2013, pp. 21 e 39), em que é possível verificar a situação de inferioridade da mulher:

> […] No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deus os parabéns ao meu pai. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. […] Foi sob o regime de ZIA que a situação das mulheres paquistanesas se tornou ainda mais restrita. (…) Mas o general Zia estabeleceu leis islâmicas que reduziram o valor do testemunho de uma mulher nos tribunais, que passou a equivaler à metade do testemunho de um homem. Logo nossas prisões estavam cheias de casos como o da menina de treze anos que foi raptada, engravidou e acabou trancafiada em uma cela sob a acusação de adultério, porque não conseguiu quatro homens para testemunhar a seu favor. As mulheres não podiam nem mesmo abrir contas bancárias sem a permissão de um homem. Nunca fomos bons em hóquei, mas Zias fazia as jogadoras de hóquei feminino usarem calças largas em vez de shorts, e proibiu às mulheres a prática de alguns esportes.

A questão é cultural, sendo a mulher o símbolo da dominação do homem, objeto de desejo e controle sexual. Embora já existam correntes modernistas que defendam a emancipação da mulher, o que se percebe ainda certos instrumentos, símbolos ou vestimentas, práticas culturais que seriam utilizados para exercer controle sobre a figura feminina, como a utilização da burca, conforme destaca Demant (2015, p.152):

> [...] Esta situação não é redutível a fatores materiais, mas foi consequência de uma contradição psicológica entre, por um lado, uma forte associação da mulher à sexualidade e, por outro, a dependência da honra do homem do controle desta sexualidade - sendo seu

> descontrole visto tanto como perigo social quanto como atentado à identidade sexual e cultural do indivíduo masculino. Tal contradição só foi solucionada com o enclausuramento do objeto de desejo.

Nesse contexto também se insere a circuncisão feminina praticada de forma cultural por alguns grupo. A ideia é controlar o "apetite sexual" da mulher para a mesma não cair na impureza ou executar hábitos proibidos, se adaptando às necessidades masculinas, bem como uma forma de honrar especialmente o marido (VENCHI, 2008, pp. 6 e 7). A autora ainda destaca (VENCHI, 2008, pp. 11 e 14):

> Em suma, implica em sua conversão em uma pessoa feminina completa na passagem definitiva para a "maioridade social" com o casamento haveria uma descontinuidade entre sexualidade feminina – fertilidade inapropriada ou "inadequada", causa de desordem ou ruptura na ordem muçulmana – e fertilidade feminina – sexualidade "domesticada" após a circuncisão e o casamento.
> [...]
> Se a sexualidade feminina é uma instância de perigo e subversão, assim também é a presença feminina em um cargo público em um universo onde política, sexo e gênero se encontram irremediavelmente atrelados.

Agradar o marido, honrar a família são expressões comumente utilizadas para justificar atos que atentam contra a vida, liberdade de expressão e manifestação, bem como a privacidade. As explicações utilizadas, como por exemplo, as supostas palavras do profeta Maomé "Se você circuncidar, retire apenas uma pequena parte e refreie-se de remover todo o clitóris. A mulher terá uma compleição mais brilhante e alegre, e isso é bem-vindo para o marido, se o seu prazer for completo", como bem destaca Venchi (2008, p. 6), não são justificativas suficientes para tal ato, símbolo de status social e controle masculino, responsáveis pela morte de diversas meninas e mulheres em razão da falta de higienização e precariedade do método[266].

Saliente-se ainda que a prática da circuncisão contraria os fundamentos dispostos nos documentos jurídicos que abordam os direitos humanos islâmicos, quais sejam os artigos I e VII da Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos[267], bem como o artigo 2 da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos[268], os quais transcrevo *in verbis:*

> Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos:
> I - Direito a vida:
> [...]

[266] A CIRCUNCISÃO FEMININA. Disponível em: < http://islamicchat.net/fgm.html >. Acesso em: 18 jun. 2017.
[267] LEGISLAÇÃO. **Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nasDelibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-islamica-universal-dos-direitos-humanos1981.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.
[268] LEGISLAÇÃO. **Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990.** Disponível em: <http://adrianaferserol.blogspot.com.br/2014/02/declaracao-do-cairo-sobre-direitos.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

> b. Assim como durante a vida, também depois da morte a santidade do corpo da pessoa será inviolável. É obrigação dos fiéis providenciar para que o corpo do morto seja tratado com a devida solenidade.
> VII – Direito a Proteção Contra a Tortura:
> Ninguém será submetido à tortura de corpo e de mente, ou aviltado, ou ameaçado de dano contra si ou contra qualquer parente ou ente querido, ou será forçado a confessar o cometimento de um crime ou forçado a consentir com um ato que seja prejudicial a seus interesses.
> Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos:
> Artigo 2:
> [...]
> d) A segurança aos danos corporais é um direito garantido. O Estado tem o dever de protegê-los, e é proibida a violação sem o prescrito motivo na Sharia.

Cumpre ressaltar que a prática da circuncisão, no que se refere ao islamismo, não é exclusiva dessa religião e muito menos é realizada por toda a comunidade islâmica, apenas um grupo mais tradicional do Islã pratica a circuncisão em mulheres, como bem destaca Mustafa Akyol no fragmento de depoimento disponibilizado pelo sítio eletrônico TED[269]:

> [...] Por outro lado, os Ocidentais que visualizam a cultura islâmica e enxergam alguns aspectos problemáticos não deveriam prontamente concluir que isso é o que o Islã determina. Talvez sejam aspectos da cultura do Oriente Médio que se tornaram confusos com o Islã.
> Lá existe uma prática chamada de circuncisão feminina. É algo terrível, realmente horrível. É basicamente uma operação para privar as mulheres do prazer sexual. Ocidentais, Europeus ou Americanos, que nada sabiam a respeito disso anteriormente, viram essa prática inserida dentro de algumas comunidades Muçulmanas que migraram do norte da África. E pensaram, "Nossa, que religião terrível é essa que ordena algo desse tipo." Mas, na verdade, quando você analisa a circuncisão feminina, você observa que isto não tem nada a ver com o Islã, isto é somente uma prática do norte da África, que precede o Islã. Ela existia a milhares de anos. Vale a pena explicar, que alguns Muçulmanos de fato praticam isso. Os Muçulmanos do norte da África, não em outros lugares. Porém, também aqueles que não são Muçulmanos do norte da África — os Animistas, alguns Cristãos e mesmo algumas tribos Judias do norte da África são conhecidas pela prática feminina da circuncisão. Então, o que pode parecer um problema dentro da fé Islâmica pode vir a ser, na verdade, uma tradição à qual os Muçulmanos aderiram.

Percebe-se assim a existência de documentos jurídicos que preservam e asseguram a vida e que condenam a tortura e a realização de danos corporais em contraste com a permanência de hábito culturais, de cunho religioso contra a mulher muçulmana. Infelizmente, a violência de gênero e a discriminação contra a mulher é uma realidade ainda a ser combatida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos excepcionais de guerra, envolvendo conflitos religiosos ou civis, os contrastes que se exacerbam quando considerados os valores e direitos defendidos pelas sociedades islâmicas frente, por exemplo, ao impacto social e econômico da globalização e/ou da concepção

[269] AKYOL, Mustafa. Faith versus tradition in Islam: talk [conversa]. In: **TED:** Conferência Oficial do TED. May, 2015. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mustafa_akyol_faith_versus_tradition_in_islam/transcript?language=en >. Acesso em: 20 jun. 2017.

modernizadora defendida pelas sociedades ocidentais, são assuntos que se avolumam e tornam-se importantes no campo acadêmico, bem como na sociedade civil.

A questão da igualdade e situação de inferioridade da mulher são aspectos controversos, sendo abordados nas legislações, nas teorias, nos discursos dos sujeitos e nos periódicos. Destarte, podemos perceber que por envolver gênero, família, religião, dentre outros aspectos culturais, implica-se, nesse sentido, a tensão posta a garantir direitos e promover a cidadania. Valores religiosos podem impactar, colaborando ou impedindo avanços, na execução, inclusive, de políticas públicas, em um nível que, poucas vezes, é conhecido, em nível internacional.

É nesse contexto que se destaca a prática da circuncisão em mulheres, prática essa cultural e baseada nas supostas palavras do profeta Maomé como instrumento de dominação, status social e controle sexual da mulher que visam à honra da família, especialmente masculina. São costumes ultrapassados e com impactos irreversíveis no corpo feminino diante da precariedade e perícia na prática da circuncisão, além de violar contra a dignidade da pessoa humana.

No que se refere aos conteúdos divulgados pela mídia supramencionados, percebe-se que a suposta igualdade de acesso e garantia de direitos humanos também não é uma realidade verificada no âmbito das sociedades ocidentais. Trata-se um grande desafio a ser buscado por todos os países.

Saliente-se ainda que a noção de dignidade e direitos humanos iguais entre os gêneros ainda não foi ultrapassada, embora tenha havido algumas conquistas jurídicas, sociais e políticas nessa esfera.

REFERÊNCIAS

A CIRCUNCISÃO FEMININA. Disponível em: < http://islamicchat.net/fgm.html >. Acesso em: 18 jun. 2017.

AKYOL, Mustafa. Faith versus tradition in Islam: talk [conversa]. In: **TED:** Conferência Oficial do TED. May, 2015. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mustafa_akyol_faith_versus_tradition_in_islam/transcript?language=en >. Acesso em: 20 jun. 2017.

DEMANT, Peter. **O mundo muçulmano.** São Paulo: Contexto, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Traduzido por Vera Ribeiro; Tradução do posfácio à edição alemã por Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EXAME. **Desigualdade de gênero é um desafio para a democracia, diz OEA.** Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mundo/desigualdade-de-genero-e-um-desafio-para-a-democracia-diz-oea/>. Acesso em: 25 mai. 2017.

GLOBO (G1). **Circuncisão feminina, o pesadelo das meninas na Indonésia.** Disponível em: < http://g1.globo.com/mundo/noticia/circuncisao-feminina-o-pesadelo-das-meninas-na-indonesia.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LEGISLAÇÃO. **Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990.** Disponível em: <http://adrianaferserol.blogspot.com.br/2014/02/declaracao-do-cairo-sobre-direitos.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nasDelibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-islamica-universal-dos-direitos-humanos1981.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MOTAHARI, Mortedha. **Os direitos das mulheres no Islam.** Elaboração, supervisão e apresentação pelo Sheikh Taleb Hussein Al-Khazraji. São Paulo: Centro Islâmico do Brasil, 2008.

NEUMANN, Maria Menezes. **Por detrás dos véus:** A mulher muçulmana e as revoluções turca e iraniana. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n2/v11n2a09.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

ONU MULHERES. **Discurso de Emma Watson, embaixadora da Boa Vontade da ONU Mulheres, no lançamento da campanha HeForShe.** Disponível em: < http://www.onumulheres.org.br/noticias/discurso-de-emma-watson-embaixadora-da-boa-vontade-da-onu-mulheres-no-lancamento-da-campanha-heforshe/>. Acesso em: 25 mai. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). **Direitos humanos:** o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, 2, 10-18. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

THE FEMALE GENITAL CUTTING EDUCATION AND NETWORKING PROJECT. **FGC around the world**. Disponível em: < http://www.fgmnetwork.org/intro/world.php>. Acesso em: 18 jun. 2017.

VENCHI, Mariane. **Seduções e traições de gênero no Islã:** a rainha de Sabá e o corpo feminino circuncidado. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n30/a12n30.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala:** A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PROFESSORAS TRANSEXUAIS NO CEARÁ: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE PESQUISA

Jarles Lopes de Medeiros[270]

Gisafran Nazareno Mota Jucá[271]

INTRODUÇÃO

Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade.

Simone Beauvoir (1980, p.9).

Este trabalho é um recorte do Projeto de Pesquisa[272] para a Tese do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Trata-se das primeiras aproximações com o tema *Professoras Transexuais no Ceará.* A pesquisa de doutoramento propõe investigar os percursos biográficos de formação e de práticas pedagógicas de professoras e professores transexuais que atuam no sistema público de Educação Básica no Estado do Ceará. Visa construir uma narrativa em perspectiva genealógica que aproxime esses sujeitos dos espaços acadêmicos e sociais, assegurando-lhes o direito à fala e à escuta como forma de valorização e validação de suas trajetórias, concebidas, *a priori,* como atos políticos de resistência e de resiliência.

No entanto, o trabalho não se limitará às falas dos sujeitos, evitando, com isso, cair em estereótipos ao reproduzir clichês acadêmicos sobre a questão, o que muitas pesquisas que tratam de travestis e transexuais acabam por fazer: construir um *rosário de queixas* em tom de vitimização. Essas pessoas não podem, tampouco merecem, ser retratadas apenas sob o *manto da inferioridade*. Isso seria limitar suas trajetórias de lutas e conquistas políticas e sociais a uma narrativa estigmatizadora, a qual, de acordo com Goffman (2008), estaria relegada à margem da sociedade, configurando-se como um desvio social.

A partir do conceito de cultura semiótica apresentado por Geertz (2008), no qual indica que estamos amarrados a teias de significados tecidos por nós mesmos, um dos objetivos da pesquisa é, também, buscar os significados da opressão e da estigmatização que ronda as pessoas transexuais.

---

[270]Doutorando em Educação (UFC), Mestre em Educação (UFC), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC), Graduado em Pedagogia (UECE) e Licenciado em Língua Portuguesa (FGF). E-mail: jarlles@hotmail.com.

[271]Pós-Doutor em História Urbana (UFRS), Doutor em História Social (USP), Mestre em História (UFPE) e Graduado em História (UECE). Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor Colaborador do PPGE/UFC na Linha de História e Educação Comparada. E-mail: gisafranjuca@gmail.com.

[272]Projeto de Pesquisa intitulado *Professoras transexuais no Estado do Ceará: uma perspectiva genealógica sobre gênero, sexualidade e transexualidade.*

Buscar-se-á compreender como elas são percebidas e/ou tratadas pelas instituições por onde transitam. Dessa forma, evidencia-se um caráter subjetivo e pessoal do tema, ao mesmo tempo em que a dimensão histórico-social será analisada, sobretudo as representações sociais das sujeitas de pesquisa.

Discutiremos as categorias gênero, corpo, família, instituições sociais, formação e prática docente tendo como *linha de horizonte* a transexualidade sob uma perspectiva genealógica. Considerando os estudos foucaultianos, Revel (2011) aponta que a genealogia se distancia da linearidade histórica que tem como fins desvelar a origem. Trata-se de uma abordagem norteada pela diversidade, dispersão, acaso e pelo acidente, detendo-se às singularidades dos acontecimentos. "O método genealógico é uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de se opor e de lutar contra 'a ordem do discurso" (p. 70).

A pesquisa visa apresentar um panorama sobre o *universo transexual* e suas repercussões na forma como concebemos as diferentes masculinidades e feminilidades e, sobretudo, contribuir para as discussões e pesquisas que tratam do tema. Parto da hipótese de que as professoras, quando investidas da transexualidade, têm suas identidades incompreendidas e enfrentam desafios diários ao lidar com situações de intolerância e silenciamento. Porém, suponho que suas práticas pedagógicas sejam permeadas de subjetividade e abertura para lidarem com os temas acerca da sexualidade.

Diante do exposto, surge a seguinte problematização: como a transexualidade vem sendo concebida histórica e socialmente? Qual a relação desses corpos que se transformam com as dimensões biológicas, psicológicas e histórico-sociais? Como se deram os percursos formativos das professoras transexuais? Quais os maiores desafios que enfrentam em sua prática e identidade pedagógica? Quais os discursos prevalecentes na escola e noutras instituições sociais?

O interesse em realizar a pesquisa partiu de estudos anteriores (MEDEIROS, 2012 e 2017). Os resultados dessas pesquisas apontam que os temas envoltos da sexualidade não são abordados na escola. Os professores justificam a ausência do debate com as suas concepções pessoais acerca do tema, muitas dessas carregadas de preconceitos, estigmas e estereótipos. Concluiu-se que esses profissionais possuem uma identidade pessoal que orienta sua prática docente.

Juntando-se à necessidade de dar continuidade às pesquisas anteriores, aliam-se as minhas vivências pessoais com o tema na escola, em um primeiro momento como aluno e, posteriormente, como professor de Educação Básica da rede pública de ensino. Academicamente, os temas

Sexualidade, Gênero, Diversidade Sexual e Educação permeiam pesquisas pessoais desde a graduação no intuito de elucidar essa problemática. Tal bagagem me permitiu construir um arcabouço teórico e prático que me serve de baliza em diversos âmbitos da vida pessoal, social, profissional e acadêmica. A originalidade da proposta de pesquisa para o doutorado reside em três pontos:

I) **A escassez de investigações com o tema *Professoras Transexuais*:** numa busca rápida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores *Professoras Transexuais* aparecem apenas duas pesquisas no Brasil, oriundas da Região Sul (REIDEL, 2013 e FRANCO, 2014).

II) **Abordagem metodológica**: o estudo tem como fio condutor a perspectiva genealógica da transexualidade, com uma discussão histórica e social, como foco nas representações sociais. Diferencia-se das demais por transcender a fala dos sujeitos, buscando significados na cultura, história e sociedade. Singulariza-se, também, por apresentar os estudos históricos e culturais em sua matriz metodológica, sobretudo os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2011 e 2014).

III) **Professores Transexuais Masculinos***:* de acordo com buscas no site BDTD, não há pesquisas sobre o assunto no Brasil, o que nos permitirá fazer uma análise comparativa com a transexualidade feminina.

Assim, a relevância social e acadêmica da pesquisa em questão é validada em função da segregação que o tema possui em múltiplos espaços, sobretudo na academia, além da incompreensão. Antes de criar o projeto de pesquisa para o doutorado, busquei informações junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) a fim de sondar a respeito da presença de professoras transexuais na rede pública de ensino. Através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), na célula de Educação, Gênero e Sexualidade, descobri que havia pelo menos quatro professoras transexuais.

Repassaram-me os contatos de dois desses docentes e, através dos mesmos, consegui mais dois professores. Até o momento tenho cinco sujeitos de pesquisa e venho mantendo contato com dois deles: um do gênero masculino e outra do feminino. Esses sujeitos já sinalizaram que há outras professoras transexuais atuando em escolas no Ceará.

O arcabouço teórico adquirido devido ao meu trajeto de pesquisa assegura e orienta essa *fase embrionária* do estudo. Em última instância, o projeto se configura como um *continuum* de pesquisa, não estando dissociado das anteriores.

O UNIVERSO TRANSEXUAL

Quando falamos sobre assuntos relacionados à transexualidade é comum surgirem dúvidas de ordem sexual, identitária e, até mesmo, epistêmica. No entanto, a pesquisa não gira em torno de um conceito fechado sobre transexualidade. De uma forma geral, enquadram-se nesse grupo pessoas que nasceram com determinado sexo biológico em desacordo com o seu gênero. Como exemplo, cito uma criança que foi detectada, a partir de sua genitália, ainda no ventre materno, como pertencente ao sexo masculino e durante a sua vida se reconhece como pertencente ao gênero feminino. O termo *trans* ou *universo trans* é utilizado na pesquisa em referência à transexualidade e/ou às pessoas que se enquadrem na categoria.

Optei por uma *abordagem êmica* (BENEDETTI, 2005), onde os próprios sujeitos de pesquisa se autoidentificam como transexuais. Butler (2010) aponta para a urgência em conceber tais identidades de forma autônoma, como uma autodeterminação, onde o reconhecimento parte da subjetividade do próprio sujeito, evitando, com isso, prescrições e/ou conceitos fechados de ordem jurídica, médica e psiquiátrica.

Importante destacar que, ao utilizar o termo *universo trans,* estamos falando de travestis, transexuais e transgêneros. Benedetti (2005) utilizou essa expressão devido à complexidade de conceitos envolvendo diferentes identidades, mas, também, à necessidade de incluir sujeitos distintos no referido *universo trans*, o qual tem como marca principal a transformação e transitoriedade do gênero.

Para Bento (2006), a transexualidade estaria relaciona à identidade em meio ao conflito que atravessa as normas de gênero, distanciando-se dos conceitos prescritivos e patológicos da medicina e psiquiatria. Tendo como óptica epistemológica o *universo trans,* buscando sanar o impasse conceitual entre as diferentes identidades, a pesquisa se apoia, também, nos estudos da *Teoria Queer.*

Para Louro (2004), os estudos *Queer* têm como objetivo positivar práticas e identidades sexuais e de gênero que se encontram à margem histórica e socialmente, questionando o que é posto como natural, distanciando-se de uma heterossexualidade normativa e compulsória. De uma forma geral, como o próprio nome sugere, *Queer* é o desviante, o esquisito, visto aqui como o desafiador

que questiona o que está posto como natural, não almejando ser aceito ou tolerado. *Queer* seria "[...] um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina" (p. 57).

O MASCULINO E O FEMININO: DUAS FACES DA TRANSEXUALIDADE

Do ponto de vista sociológico, o problema não são as mulheres e os homens transexuais, muito pelo contrário: a transexualidade é uma das manifestações de liberdade conquistada pelo ser humano, podendo ser concebida, metaforicamente, como o desabrochar de uma flor que durante muito tempo se encontrou enclausurada, cerceada pela aridez. Historicamente, em comparação com a heterossexualidade, a transexualidade é uma identidade de compreensão recente, geralmente existindo de forma clandestina e marginal. Castel (2011) destaca que a transexualidade é um reflexo de como nossas percepções históricas e sociais em torno da sexualidade e identidade de gênero mudaram ao longo dos séculos XIX e XX.

Como os sujeitos da pesquisa em questão se encontram sociologicamente localizados em instituições enraizadas numa sociedade que tem como um de seus fundamentos a exploração, a contenção e a opressão do humano, não seria possível negligenciar a análise sociológica. Tal cultura nos é transmitida desde a mais tenra idade. Isso não implica em um sentimento de inércia e/ou determinismo sócio-cultural. Segundo Geertz (2008), a cultura não se configura como um poder isolado o qual incide sobre as pessoas e instituições sociais, mas um contexto no qual tais poderes estão inseridos. Dessa forma, buscar-se-á descrever esses poderes, os quais rondam e policiam a transexualidade.

A transexualidade reconstrói o feminino e o masculino, transbordando a concepção binária clássica de gênero que ainda está presente em nossa sociedade, portanto, configura-se como um dos temas mais significativos da *Teoria Queer*. A discussão nos remete à Scott (1995), ao destacar a importância do estudo da categoria gênero para a compreensão social dos sujeitos, apontando que não podemos limitar tais estudos a determinações históricas, tendo como ponto de partida as diferenças biológicas entre os sexos. A autora sinaliza para a necessidade de centrar nossos esforços em compreender o que dá sentido a tais diferenças. Essa óptica guiará a pesquisa, uma vez que se buscará compreender o porquê da estigmatização em torno da transexualidade, apresentando outras visões e concepções além das dos próprios sujeitos.

Esse cenário pode ser observado, também, na Academia. Sobre os temas *Travestis e Transexualidades na Educação e na Escola*, as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras são bastante restritas em comparação com outros temas. Além do mais, quando há estudos sobre essa população, os mesmos se limitam a abordagens biológicas (mudanças corporais e doenças) e/ou vinculadas ao sexo e à prostituição.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[273] reúne publicações de pesquisas de 105 universidades brasileiras, possuindo um acervo com aproximadamente 350 mil Dissertações de Mestrado e 130 mil Teses de Doutorado. Durante um levantamento bibliográfico no site da biblioteca, quando inserida as palavras-chaves de busca *professoras transexuais* foram encontradas uma dissertação (REIDEL, 2014) e uma tese (FRANCO, 2014) sobre professoras *trans* com um recorte no gênero feminino.

Na pesquisa em questão, proponho ir além: adentrar no *universo trans,* tendo como corte epistêmico a transexualidade masculina e feminina, buscando ressignificações de categorias já estudadas anteriormente a partir do enfoque genealógico, ao mesmo tempo em que será possível transitar por novas categorias de análise.

MATRIZ METODOLÓGICA

Para a realização da pesquisa é preciso articular diferentes procedimentos alinhados com uma matriz teórico-metodológica consistente. O desenvolvimento da metodologia de uma pesquisa exige amadurecimento e reflexão para que o pesquisador, nas palavras de Ghedin e Franco (2006), não fique refém do objeto.

Acredito que qualquer estudo no campo da educação e das ciências sociais, que tenha como objetivo a compreensão do ser humano, exige uma abordagem qualitativa. Isso significa dizer, nas palavras de Minayo (1994), que a realidade é mais rica do que qualquer teoria, configurando-se como algo imensurável.

Ao invés de conjurar autores que apresentem perspectivas de análise histórico-sociológicas distintas, para o desenvolvimento da pesquisa optei pelo diálogo sob a perspectiva da transdisciplinaridade (DOSSE, 2003). Levando em consideração o movimento transdisciplinar e a influência da História Cultural (BURKE, 2005) na matriz metodológica, a qual permite "[...]

[273] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: Abril/2017.

deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo" (p.9), os estudos foucaultianos perpassam toda a pesquisa, funcionando com uma espécie de *coluna dorsal.*

A intenção é que tais estudos funcionem como uma matriz metodológica, desde a teoria, onde será possível construir uma narrativa histórico-social, discutindo as categorias propostas, como, também, na análise do discurso das fontes. O objeto e os objetivos da pesquisa serão tratados dentro de uma abordagem foucaultiana, portanto, a transexualidade é concebida como um dispositivo histórico. O desafio constitui em levar a problemática construída por Foucault (2011 e 2014), a qual engloba a tríade *desejo-saber-poder*, para o campo educacional tendo como corte epistemológico a transexualidade e discutir os problemas que sua teoria suscitará no referido trabalho.

Para a realização das entrevistas e análise das falas, será realizado um diálogo metodológico entre a História Oral (AMADO e FERREIRA, 2008; JUCÁ, 2013 e 2014) e a Análise do Discurso (FOUCAULT, 2014). A primeira se configura como um campo polimorfo, não se restringindo a uma simples técnica de coleta de dados. Trata-se de uma construção que considera a subjetividade do pesquisador e do sujeito, a qual ordena os procedimentos do trabalho. Vai além de uma simples metodologia, sendo uma interrelação entre essa, a prática e a teoria. Propicia um diálogo entre entrevistado e entrevistador, sendo uma fonte que fala e dialoga.

Já a Análise do Discurso não se restringe à fala do sujeito. Muitas vezes, os elementos que determinam as falas se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos. Brandão (2012) destaca que na Análise do Discurso existe uma relação entre linguagem, língua e campo social que não pode ser desconsiderada ao utilizar tal metodologia.

Dessa forma, existe uma conexão entre a Análise do Discurso e a História Oral, embora ambas possuam abordagens distintas: enquanto a primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante, a segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade.

Por fim, tem-se a perspectiva comparada, a partir da qual será possível comparar as diferentes manifestações do masculino e do feminino sob o manto da transexualidade. A comparação genealógica sobre a transexualidade, trançando um percurso histórico e social, é fundamental para a compreensão do tema. Segundo Cavalcante (2008), na comparação é

fundamental considerar o geral e o particular, superando "[...] a concepção da análise dos "fatos", para a análise do "sentido dos fatos" (p. 259).

A metodologia apresentada aqui, bem como os seus procedimentos, são alguns dos diferencias que asseguram à pesquisa para doutoramento em questão certa consistência teórico-metodológica em relação às demais sobre transexualidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões apresentadas neste artigo são fruto de um recorte de uma pesquisa maior para o doutorado, a qual se encontra em fase embrionária. Contudo, já é possível evidenciar a complexidade e a relevância da questão *Professoras Transexuais.* Considero que atualmente o tema *Transexualidade* está bastante em voga. Nunca se discutiu e/ou se apresentou a transexualidade com tanta frequência na mídia, nos jornais, nas redes sociais, na música, nas artes cênicas, etc.

Não obstante, o tema ainda é envolto de estigmas, preconceitos e silenciamento. Considero que esse seja um reflexo de uma sociedade machista, a qual instituiu há séculos que o universo feminino esteja restrito à classe das coisas inferiores, tendo no masculino o ideário humano.

A transexualidade colocou um ponto final nas discussões binárias de gênero, as quais apresentavam apenas duas formas de ser homem e de ser mulher: o masculino e o feminino, tendo como referências aspectos biológicos, tais como a genitália. A transexualidade transpõe a barreira biológico-binária das discussões de gênero, fortalecendo a ideia de masculinidades e feminilidades, possibilitando diversas formas de viver as identidades de gênero. Ela nos faz refletir sobre a matriz de nossa identidade de gênero, resgatando o célere pensamento de Beauvoir (1980): afinal, o que nos tornam homens e mulheres?

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGF, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo,** vol. II. Tradução Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro, Gramond, 2005.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na perspectiva transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérigo Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTEL, Pierre-Henri. **Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual".** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 21, nº 41, p. 77 – 111. 2001.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. In:_____. **O império do sentido:** a humanização das Ciências Humanas. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21° ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras:** ressignificações de gênero e sexualidade no contexto escolar. 2014. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª Ed. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha:** indícios da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre a sexualidade e a teoria Queer**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Sexualidade e educação:** aspectos sociais, antropológicos e educacionais. Fortaleza, 2012. 82f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade:** uma perspectiva histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais. Fortaleza, 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2017.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

REIDEL, Mariana. **A pedagogia do salto alto:** histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, nº 20, 1995, p. 71-99.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

DIMENSÕES CORPORAIS SOB A ÓTICA DA INTEGRALIDADE NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL

Luana Barreto de Araújo[1]

Francisca Geny Lustosa[2]

INTRODUÇÃO

A Residência Multiprofissional em Área Profissional da Saúde foi formalmente estruturada a partir da Lei Federal nº 11.129, de 30 de junho de 2005, constituindo-se como um programa de cooperação intersetorial para favorecer a inserção qualificada dos jovens profissionais da saúde no mercado de trabalho, particularmente em áreas prioritárias do Sistema Único de Saúde" (§ 1º, Art. 13) e que deve ser realizada com responsabilidade conjunta entre os setores da educação e da saúde. Trata-se de "modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica." (BRASIL, 2005). É uma modalidade de pós-graduação que visa formar profissionais para as necessidades do SUS, com perspectiva interdisciplinar de atenção integral e articulada com outros campos de saber.

Imprime-se uma resistência à formação fragmentada, baseada numa visão de doença como fato essencialmente biológico para superar o modelo biomédico, que prioriza os fatores biológicos em prejuízo dos psicossociais (ROSA & LOPES, 2009), embora, em tese, na contemporaneidade já se tenha superado o conceito limitado de saúde como mera ausência de doenças. Todavia, a contemporânea precarização do trabalho não deve ser refletida na prática cotidiana do residente, apesar de rotineiramente este ter que se deparar com tal fato no contexto da Rede de Atenção Psicossocial. O homem precisa ser apreendido não apenas enquanto corpo material, mas enquanto um fenômeno corporal e expressividade (MERLEAU-PONTY, 1999). Tem-se o desafio de propor uma formação diferenciada, com os devidos alinhamentos técnicos e subsídios para habilidades de autocuidado com vistas à otimização das próprias práticas de cuidado junto a usuários e suas famílias.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

Aspectos metodológicos

O estudo em tela se propõe a tecer considerações acerca das ações realizadas junto ao residente multiprofissional em Saúde Mental de um hospital universitário com foco nas dimensões

corporais sob a ótica da integralidade, a partir de um relato de experiência com bases qualitativas com o enfoque descritivo.

Torna-se relevante incialmente discorrer acerca do contexto geral de surgimento das Residências Multiprofissionais em Saúde, convergindo para a área de ênfase em Saúde Mental.

Sobre as Residências Multiprofissionais

A Residência Médica é historicamente conhecida no cenário nacional enquanto uma modalidade de pós-graduação com foco exclusivo na formação do médico (BRASIL, 1977), o que traduzia a soberania de um modelo assistencial medicalocêntrico e curativista, que corroborava com a própria concepção limitada de saúde da época, sendo esta a mera ausência de doenças. Este ponto se constituía como uma barreira, inclusive, para a implementação de estratégias com olhar para a integralidade na assistência e promoção da saúde, direitos fundamentais expressos na seção saúde da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Acrescenta-se que o destaque à formação de médicos se deu por pressão corporativa das entidades médicas, em nome da secularidade da residência médica, e não em função de convicções pedagógicas ou epistemológicas, que diriam respeito à contemporaneidade do trabalho e da formação (FERLA et al, 2017).

O conceito atual de saúde passou englobar o bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções ou enfermidades, foi a primeira pavimentação e respaldo importante para o surgimento das Residências Multiprofissionais, ampliando as possibilidades de atendimento às pessoas e subsidiando uma novo e potente modo de organização dos serviços públicos de saúde. E sobre o "fazer" na área da saúde, tem-se que a busca de ações integradas nas práticas de cuidados, a associação de docência e serviços e a questão da interface entre o biológico e o social passam pelas relações interdisciplinares, pois "regra geral" os problemas de saúde não são disciplinares (MATOS, PIRES, 2009). Torna-se relevante que os profissionais considerem os importantes desafios quando se trata de pensar e realizar o seu trabalho com foco na pessoa que sofre por quaisquer questões, o que implica a urgência da perspectiva e atuação interdisciplinar no cotidiano dos serviços de saúde em sua máxima amplitude.

Desse modo, tem-se que somente numa perspectiva, no mínimo, interdisciplinar, tornam-se viáveis e eficazes as intervenções profissionais, já que a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano deve ser considerada. Evidencia-se a concretização da integralidade e de uma assistência de boa qualidade (PEDUZZI, 1998) como a meta maior a ser alcançada no contexto desse paradigma de atenção e convergindo com as propostas e diretrizes do Sistema Único de Saúde

(SUS), que defendem a necessidade de pensar o trabalho em equipe multiprofissional com vistas à interdisciplinaridade.

Os Programas de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde constituem importante estratégia na construção do SUS, como processo de formação em serviço que, ao lado dos PET-Saúde, faz, da rede de serviços de saúde, uma rede de ensinoaprendizagem pela experiência em ato, no exercício do trabalho, acompanhado e compartilhado (SILVA; CABALLERO, 2010).

No entanto, a realidade dos serviços de saúde no Brasil, assim como a formação atual dos profissionais, não tem contribuído substancialmente com um repertório que auxilie os profissionais a construir esse modo de trabalhar. Ao longo da formação profissional em saúde, são oferecidas poucas experiências com esse caráter mais ampliado e as Residências Multiprofissionais intencionam potencializar as práticas por meio das experiências e vivências do ensino em serviço, capacitando os profissionais para a atuação convergente às reais necessidades das pessoas. Nesse sentido, deve-se levar em conta, além do plano do conhecimento ou da teorização, o domínio da intervenção efetiva no campo da realidade social.

Considerando os hospitais Universitários como importantes *loci* para organização dessas estratégias, já que possuem uma vocação natural para o ensino e uma diversidade de profissionais em seu quadro, o Ministério da Saúde em ação articulada com o Ministério da Educação incentivou essas unidade de saúde a criarem e cadastrarem seus programas de residência multiprofissional e em área profissional junto à Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) para: avaliação, acreditação e credenciamento dos referidos programas; e emissão de certificados de Programas de Residência Multiprofissional em Saúde e Residência em Área Profissional da Saúde, de validade no território nacional, com especificação de categoria e ênfase do programa (BRASIL, 2009).

Em 2010 iniciou-se a Residência Multiprofissional em Atenção Hospitalar à Saúde (RESMULTI) do complexo hospitalar da UFC, cujo projeto político pedagógico pauta-se em uma formação que consubstancia e fortalece o SUS, pois tem como eixo central os seus princípios e diretrizes. Atualmente, a RESMULTI possui em seu programa as seguintes áreas de ênfase: Enfermagem Obstétrica, Odontologia (cirurgia e traumatologia bucomaxilofacial), Assistência em Transplantes, Assistência em Terapia Intensiva, Assistência em Saúde da Mulher e da Criança, Assistência em Diabetes, Assistência em Oncohematologia e Assistência em Saúde Mental.

Panorama geral da Residência Multiprofissional com ênfase em Saúde Mental

A Residência Multiprofissional com ênfase em Saúde Mental é vinculada ao Hospital Universitário Walter Cantídio-HUWC-UFC, todavia, o programa propõe uma ampla vivência de ensino e prática a Rede de Atenção Psicossocial e intersetorial, de modo que o residente sejam ofertadas possibilidades de uma imersão real nos diversos contextos e dimensões de vida dos sujeitos e das próprias redes. Tem-se o HUWC como um relevante dispositivo de Saúde Mental e cenário essencial ao referido programa, convergente com pressupostos da Reforma Psiquiátrica. O setor de saúde Mental é campo para acadêmicos de todas as áreas da saúde e para a Residência Médica em Psiquiatria e Multiprofissional (Psicologia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Enfermagem e Serviço Social) e abrange ambulatórios gerais e especializados voltados aos mais diversos contextos de sofrimento psíquico e transtornos mentais para populações em todas as etapas do ciclo da vida (psiquiatria da infância e adolescência, transtornos alimentares-obesidade e anorexia/bulimia, psicogeriatria, esquizofrenia, transtornos afetivos). As ações da Saúde Mental se estendem às enfermarias por meio de leitos de psiquiatria e pelo sistema de interconsulta, que possibilita o alcance de todos os âmbitos do hospital.

As proposições didáticas e metodológicas se alinham ao paradigma atualizado da Reforma Psiquiátrica. E ao residente são ofertadas disciplinas transversais a todos os programas de residência do Complexo Universitário (HUWC e Maternidade Escola Assis Chateaubriand-MEAC) que abrangem fundamentos essenciais como bioética, participação e controle social, tanatologia, controle de infecções hospitalares, metodologia cientifica, etc. Além dessas, têm-se disciplinas específicas da área de ênfase e dos núcleos profissionais. As atividades do residente são articuladas e mediadas pelos tutores e preceptores nos serviços, e ambas as funções buscam utilizar a prática da clínica ampliada como metodologia, de forma a assegurar uma aprendizagem que tenha como base a atenção integral ao paciente e o desenvolvimento de competências coletivas (BRASIL, 2007). A tutoria intenciona a integração dos núcleos de saberes e práticas das diversas categorias profissionais que participam do programa e a orientação acadêmica dos residentes e preceptores. A preceptoria visa à integração e supervisão direta do residente no cenário de prática. Exige-se que o preceptor esteja vinculado à instituição formadora, tenha formação mínima de especialista e seja da mesma categoria profissional do residente que está sob sua supervisão (BRASIL, 2009).

Questões (implícitas) sobre o "estar" residente: corpos, subjetividades e afetividade.

A carga horária da Residência Multiprofissional totaliza 5760 horas, distribuídas ao longo de dois anos, com carga horária diária de 12 horas. Todavia, a contemporânea precarização do trabalho não deve ser refletida na prática cotidiana do residente, apesar de rotineiramente este ter que se deparar com tal fato no contexto da Rede de Atenção Psicossocial. Tem-se o desafio de propor uma formação diferenciada, com os devidos alinhamentos técnicos e subsídios para habilidades de autocuidado com vistas à otimização das próprias práticas de cuidado junto a usuários e suas famílias.

Tem-se uma construção epistemológica que diz da necessidade de articulação entre diferentes núcleos disciplinares e práticos para compreender os fenômenos da vida e da saúde e uma tensão relevante entre conhecimentos e práticas, que renova o conhecimento e o aproxima do cotidiano, não no sentido do avizinhamento, mas da capacidade de resolver os problemas que habitam o cotidiano. Contudo o ambiente sofre efeitos pedagógicos das lógicas vigentes nas políticas públicas (inclusive pelos serviços de saúde), mas também da resistência e da diversidade das formas de ocupação; que há heterogeneidade nas relações que as pessoas estabelecem com o ambiente; que os territórios de vida e produção de saúde mantém relações complexas com os modos como as pessoas e coletividades interagem com eles. Há relações de transversalidade e móveis entre o território e a produção de saúde, diversas do vetor da ciência vigente, da técnica que dela deriva e da informação que se projeta sobre essa relação. Essa constatação dá visibilidade à parte do aprender saúde no fazer cotidiano nos serviços que estão em contato mais íntimo com os territórios de vida e produção de saúde das pessoas e das coletividades, assim como descreve parte da complexidade do trabalho nesses serviços e nos demais espaços desse território (FERLA et al, 2017). Trata-se de aprendizagem nos serviços como política, tornando significativo o conhecimento mobilizado e desenvolvendo o trabalho de ensinar, de aprender, de cuidar e de gerir (CECCIM; FERLA, 2011).

O encontro “educação” e “serviços” opera como rede de revezamentos, refazendo teoria e prática, desenvolvendo o aprender e o trabalho. Fundamental que assim seja, uma vez que diferentes clínicas precisam operar em diferentes territórios e serviços, compondo modelagens tecnoassistenciais (MERHY, 2014) capazes de produzir integralidade. De outro modo, os diferentes serviços e arranjos de rede que foram sendo inventados no interior dos sistemas e redes permanecem vazios de um trabalho que lhes seja compatível. Não é viável pensar em integralidade (e em aprendizagem significativa) se as tecnologias que operam somente nos processos de trabalho

no interior dos serviços (e dos programas/ instituições de ensino) forem apenas equipamentos tecnológicos ("tecnologias duras") e conhecimentos estruturados ("tecnologias leve-duras"). Tecnologias relacionais ("leves") precisam ser desenvolvidas para operar como ofertas e para gerir o trabalho que pretende integralidade e formação de redes. Conhecimentos e práticas precisam ser postos em movimento e os problemas e questões do cotidiano são desafios (efeito "muro") sobre teorias e práticas, sobre conhecimentos e o trabalho (MERHY, 2014).

O primeiro olhar que se tem sobre o alcance dessas atividades residem na possibilidade de atuações mais sensíveis e da importância do cuidado de si para os residentes. Pelo modelo vigente, nem sempre é viável que estes percebam suas potências de cuidar e ser cuidado, com seus valores e singularidades. Na simplicidade das atividades propostas é nítida a relevância de espaços para o cuidado individual e coletivo, para fins de promoção de saúde (mental).

Cuidando de quem cuida

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2000, p. 33). Os residentes são formados em dois anos para cuidar das pessoas em diversos contextos, porém vivenciam os dissabores do mercado de trabalho na constituição de uma Rede de Atenção desarticulada, desmontada e com a clara precarização das condições de trabalho. Dessa forma, as práticas aqui expressas podem ser vistas como Tecnologias Leves com repercussão positiva direta na rotina dos serviços, com excesso de tarefas disciplinares, as cobranças burocráticas da gestão,, que acabam por afastar a maioria dos profissionais das reflexões sobre seus saberes/fazeres em saúde.

A Saúde do Trabalhador da saúde ainda é tema complexo na contemporaneidade, especialmente na realidade do SUS. Entretanto, é fundamental olhar zeloso e atento para os processos de trabalho para que se amplie a possibilidade de se atuar em espaços mais "saudáveis" e sustentáveis ao viver. A formação de vínculo no ambiente de trabalho pode ser uma tarefa árdua, as atividades que mobilizam os corpos, os sentimentos e as emoções dos trabalhadores contribuem para um bem viver e, com isso, de modo transversal e poroso, colaboram não só com a saúde dos trabalhadores, mas com a produção de cuidado em toda a rede (FERLA et al, 2017).

O residente vivencia contextos formativos de ensino em serviço na realidade dos meios de produção algozes, precarização do trabalho e medicalização da saúde imbricada na supremacia do modelo biomédico, o que não é um "privilégio" desta instituição, mas de uma lógica mercadológica

da qual não se pode estar completamente apartado. Desse modo, não há como negligenciar o fato de que também experimenta situações de precarização do trabalho, especialmente em um serviço de saúde pública.

O discurso dos riscos (TESSER, 2010) mostra como é fácil capturar e enrijecer o modelo de saúde que, em uma pedagogia do medo é reforçado nas práticas biomédicas validadas no saber técnico-científico. Destaca-se que se corre tais riscos na esteira da medicalização, ou seja, fica a impressão do correr, do fugir, do distanciar-se; porém, não há movimento para além do lugar que se está, alimentando-se de uma lógica impositiva e determinista sobre o viver (SILVA, 2014). As práticas realizadas são proposições para enfrentar estes modelos impostos, aproximar profissionais e construir modelos contra-hegemônicos de cuidado. Sob esse olhar, são oportunizadas, por exemplo, vivências das Práticas Integrativas e Complementares-PIC e grupos de Educação Permanente, que serão descritas a seguir.

- **PIC:** São ofertadas em geral no contexto formativo. Há uma disciplina transversal curricular específica, na qual os residentes de todos os programas são contemplados e que ocorre logo no primeiro ano de residência. Mediada por professores da Universidade Federal do Ceará-UFC, proporciona o aprendizado das técnicas por meio de vivências teórico- práticas ao logo de um semestre (auriculoterapia, arteterapia, musicoterapia, cromoterapia, meditação, etc.) São realizadas aulas interativas e diferenciadas da tradicional perspectiva aulista. Diferentes campos práticos são ofertados e o processo é mediado pela coordenadora didático-pedagógica do programa, no Departamento de Enfermagem-DENF-UFC. A intenção é alicerçar o aprendizado, além da generalização para o cotidiano pessoal e profissional de cada residente. Em se tratando da ênfase em Saúde Mental, constitui-se com relevância notória em se tratando de possibilidades terapêuticas potentes e amplamente convergentes com os pressupostos atualizados da Reforma Psiquiátrica.

- **Cuidando do cuidador:** Projeto de cuidado sistematizado pautado nas bases da Educação Permanente em Saúde, com objetivos de pensar sobre sua postura profissional como profissional cuidador; experimentar seu potencial criativo e espontâneo como alternativa para a resolução de problemas decorrentes do ambiente laboral; resignificar questões do cotidiano do trabalho; possibilitar práticas que podem ser replicáveis em outros ambientes a fim de viver com saúde e melhorar a qualidade de vida; favorecer os relacionamentos interpessoais e nutrir laços de afetividade no ambiente laboral; aumentar a autoestima. A demanda real é oriunda das questões levantadas elo residente. Além disso, semanalmente ocorre um grupo de meditação.

- **Visitas a espaços de Saúde Mental na Rede de Atenção Psicossocial-RAPS:** Foram realizadas visitas ao Projeto Quatro Varas, cuja coordenação é responsabilidade do Dr. Adalberto Barreto. Preceptores e residentes vivenciaram diversas atividades ofertadas à comunidade, tis como: grupo de resgate da autoestima, massoterapia e terapia comunitária.

O trabalho representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas atendam ou não à satisfação dos desejos individuais MENDES (1995). Assim, se de um lado encontra-se o trabalhador em formação (residente) e suas necessidades de prazer e de satisfação de desejos pessoais, do outro lado está a organização que tende a instituir automatismos, adaptando o trabalhador a um determinado modelo. O prazer no trabalho está então representado pela satisfação de necessidades, enquanto o sofrimento é proveniente das experiências desagradáveis que decorrem da impossibilidade da satisfação dessas necessidades no trabalho.

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora (DEJOURS, 1987).

A atividade profissional constitui fonte de satisfação, se for livremente escolhida, isto é, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos (pulsionais) persistentes ou constitucionalmente reformados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob pressão da necessidade, e esta aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1974). Diversas razões impulsionam o profissional a cursar um programa de residência multiprofissional, tais como desejo de uma formação profissional diferenciada, instabilidade do mercado de trabalho, busca por experiências práticas, dentre outros. Ingressam já conhecendo muitas dores e sabores, e a fazem a escolha consciente. Todavia, deparam-se com a precarização do trabalho, sendo uma amostra do contexto social com o qual se depararão ao concluir a residência.

Destaca-se a importância de se pensar e realizar mudanças nos modos de organização do trabalho para que se oportunize o trabalhador (residente) a descarga de energia necessária para o sentimento de satisfação no ambiente laboral. Caso contrário, seguirão utilizando estratégias de enfrentamento que não permitem nem visam às mudanças no seu contexto de trabalho, contribuindo

para a estagnação do sujeito perante situações conflituosas (ANDRADE; CARDOSO, 2016). Os encontros geram potências de trocas e experiências, sendo provocadores de transformações de perspectivas em saúde e de proposições de cuidado mais integrais, reconhecendo um corpo para além de qualquer dicotomização.

O olhar para a dimensão corporal, em seu conceito ampliado, contextualizadas em estratégias de promoção da Saúde Mental dos residentes pareceu-nos fundamental para a consideração da integralidade destes, trazendo à baila a relevância de proposições constantes de espaços de cuidado, ultrapassando o aprendizado estritamente técnico. As ações intencionam promover saúde (mental) aos residentes ou propiciar momentos para suavização de questões já instaladas, de modo que os processos de trabalho e de aprendizagem sejam melhor viabilizados, alinhando-se ao que é proposto pelo Programa de Residência Multiprofissional em saúde Mental-HUWC/UFC. Trata-se de uma proposta inicial que ainda precisa ser melhor sistematizada para o alcance real dos objetivos em curto, médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a perspectiva integral, que considera o corpo com dimensões integradas e sistêmicas, deve ser voltada para os usuários dos serviços, mas também aos residentes, que por diversos momentos devem têm que lidar com estruturas passíveis de falência e com a consequente precarização evidente do trabalho. Todavia, torna-se urgente que sejam pensados e, de fato, operacionalizados espaços de cuidado com tecnologias leves para que os residentes tenham a oportunidade de experimentar o cuidar de si (enquanto corpo na sua integralidade) e o ser cuidado pelo outro, na medida em são formados para (saber) cuidar. Parafraseando Boff (2000), as ações devem corroborar com a ideia de que o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que faça qualquer coisa, ou seja, o cuidado se acha *a priori*, como enfatiza Heidegger, embora estejamos inseridos em um contexto social de racionalidade puramente técnico-científica.

A proposta em tela enfatiza um outro olhar sobre os residentes, enquanto sujeitos e profissionais, indo de encontro com um sistema que pouco privilegia a atenção à corporeidade de indivíduos (FERLA et al, 2017), mas com imposições que tendem a gerar repercussões diretas nesses sujeitos em sua completude corporal.

Propor e mediar uma formação diferenciada, com os devidos alinhamentos técnicos e subsídios para habilidades de autocuidado com vistas à otimização das próprias práticas de cuidado junto a usuários e suas famílias, ainda se configura como um grande desafio para o contexto da

Residência Multiprofissional em Saúde Mental. O olhar para a integralidade do cuidado em redes de atenção à saúde, que alicerça a formação dos residentes, é relevante que também contemple os residentes. Todavia, seria uma crassa incoerência negligenciar que os profissionais (residentes), em sendo formados para promover (cuidados em) saúde mental nos diversos contextos, também não fossem foco de cuidados, mesmo que ainda por meio de iniciativas discretas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lidiane dos Anjos Santos; CARDOSO, Paula Raianny Santos. Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores em decorrência do trabalho. **Ciências humanas e sociais.** Aracaju, v. 3, n.2, p. 51-64, Março 2016 Disponível em: <http://periodicos.set.edu.br.> Data do acesso: 11 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Residência Multiprofissional em Saúde: experiências, avanços e desafios. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Residência Multiprofissional em Saúde e Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - **CNRMS.** Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** Ética do humano-compaixão pela terra. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Abertura de um campo reflexivo para a educação da saúde: o ensino e o trabalho. In: MARINS, João José Neves; REGO, Sérgio (Orgs.). **Educação Médica:** gestão, cuidado, avaliação. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2011. p. 258-277.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

FERLA, Alcindo Antônio; DALLEGRAVE, Daniela; ROCHA, Cristianne Maria Famer; FARJADO, Ananyr Porto; ROSSONI, Eloá; PASINI, Vera Lucia; SONAGLIO, Rafaele Garcia (Organizadores). **Residências em saúde e o aprender no trabalho:** mosaico de experiências de equipes, serviços e redes [recurso eletrônico]. (Série Vivências em Educação na Saúde) Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. 257 p.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. XXI. PP. 174. 1974.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise Elvira. Práticas de cuidado na perspectiva interdisciplinar: um caminho promissor1 **Revista Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2009 Abr-Jun; 18(2): 338-46.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: As contribuições de Christophe Dejours. **Psicologia, ciência, profissão**. 1995.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo em ato. 4ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEDUZZI, Marina. **Equipe multiprofissional de saúde: a interface entre trabalho e interação** [tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva; 1998.

ROSA, Soraya Diniz; LOPES, Roseli Esquerdo. Residência Multiprofissional em Saúde e Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil: Apontamentos Históricos. **Revista Trabalho, Educação, Saúde.** RJ, v.5, n.3, p. 479-498, nov. 2009/fev. 2010.

SILVA, Q.T.A.; CABALLERO, R.M.S. A micropolítica da formação profissional na produção do cuidado: devir-residência. In: FAJARDO, A.P.; ROCHA, C.M.F.; PASINI, V.L. (Orgs.). **Residências em saúde:** fazeres & saberes na formação em saúde. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010. p.61-73.

TESSER, Charles Dalcanale. **Medicalização social e atenção à saúde no SUS**. São Paulo: Hucitec, 2010.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PERCEPÇÕES SOBRE A SEXUALIDADE, GÊNERO E IDENTIDADE DENTRO DO ÂMBITO SOCIAL E ESCOLAR

Liane de Almeida Martins[274]

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta os resultados de uma pesquisa relacionada às percepções sobre a sexualidade, gênero e identidade dentro do âmbito social e escolar, apresentando os aspectos legais que garantem a igualdade de direito a todos, bem como entender como vem sendo realizadas a construção das identidades na escola, local de inicialização aos primeiros grupos sociais fora do seio familiar. Contudo, também é preciso aferir os desafios que os docentes enfrentam neste processo da construção do individuo. O estudo sobre a construção do gênero, sexualidade e identidade nos revela que, no Brasil, a educação acoplou-se aos que se opõem a estes padrões de "normalidade", e são postas as margens da sociedade como "páreas", muitos até têm seus direitos omitidos por conta da sua opção sexual. Desta forma, analisar como o professor percebe esta realidade nos dá uma alusão dos contrastes vividos em sala de aula.

Através da realização da entrevista com a professora, houve o entendimento e a finalidade de se fortalecer e analisar a dicotomia entre o pensamento e realidade do professor, bem como sua formação humana as questões da atualidade apresentando assim ao leitor como o professor percebe suas atuações em sala de aula no tocante a temática.

Para um melhor desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas, com o intuito de se valorar a discussão e temática quanto às questões da sexualidade, gênero e identidade nos espaços de socialização. Dissociar as questões de preconceito na sociedade traz uma reflexão quanto a origem das regras sociais, desta forma Paulo Freire (1996) pontua a formação do professor como prioritariamente renovada as questões atuais e com base nisto nos remota a importância da união entre a escola-comunidade.

Uma tendência observada nos discursos são os aspectos históricos que influenciam . As dificuldades elencadas nas falas dos autores retratam o revés da aceitação social, uma vez que a mesma é pautada numa sociedade tradicionalmente cristã.

> O processo histórico da educação brasileira retrata uma realidade pautada em diferenças, discriminação e seletividade. A educação, em diversos momentos, contribui para manter as práticas reprodutoras de ideologias de um determinado grupo social. Esse fato se concretiza ao buscar contemplar os interesses das classes dominantes; quando ignora a realidade e

[274]Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica - Faculdade Tecnológica de Palmas
E-mail: byliane@gmail.com

> necessidade dos outros indivíduos que estão emergindo nesse cenário; ao preferir ser omissa. Com essas atitudes, a educação perpetua as ideologias machistas e o processo discriminatório entre as pessoas, os quais sempre visualizaram a mulher como um ser incapaz de exercer funções de relevância social e política (HALL, 2011).

O que podemos refletir ao antepor a fala do autor é que a conjuntura histórica, social e de classes contribui para a perpetuação das discriminações e preconceitos, a educação ainda possui um alicerce tradicional, apesar das mudanças e reinvindicações atuais, a mulher ainda é considerada "o sexo frágil", os pensamentos tradicionais e conservadores da sociedade contribuem para sua desigualdade, uma vez que é um ato histórico e social. Questões ideológicas ainda são mantidas as práticas replicadas sem a ação crítica do educando.

Ainda no tocante a educação Freire, (1996) nos atenta para a necessidade de mudança e das dificuldades que os docentes enfrentam ao citar que:

> a evolução da educação é desafiadora para os docentes, uma vez que em seu cenário de atuação encontram muitas contradições, e a tarefa de educar exige uma busca contínua de novos saberes, bem como dinamismo para interagir com os saberes prévios e com a dinâmica da vida dos (as) educandos (as), tendo que compreender suas realidades sociais, individuais e cognitivas, com a certeza de que, ensinar exige envolvimento com a realidade dos (as) educandos (as). Freire, (1996, p.12)

Com base nisto, percebemos a necessidade de uma educação pautada na realidade do aluno, o que torna mais difícil para os educadores, uma vez que as dificuldades de se fazer a educação nos dias atuais pressupõe cognições das relações sociais dos alunos.

Furlani (2010) concorda com Freire (1996) e acrescenta:

> a educação para sexualidade na contemporaneidade exige um perfil diferenciado e ousado dos (as) educadores (as) para transcender os paradigmas das práticas pedagógicas, posto que, "os direitos sexuais não passam apenas pelas práticas sexuais ou pela identidade sexual [...], mas também pela incorporação do conceito gênero e, neste sentido, pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres".Furlani (2010, p. 26)

Neste sentido o autor nos revela que os desafios de se trabalhar a educação e a sexualidade vão além das práticas pedagógicas, trabalhar a igualdade de direitos entre homens e mulheres para que se haja um rompimento das atuais desigualdades de raça e gênero.

Gênero, sexualidade e diversidade: os aspectos legais no âmbito social.

Como trata a Constituição Federal (2013), em seu artigo 5º, que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, caput;

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

As diferenças são tratadas em lei, assim como o cumprimento ao qual exige que sejam certificadas condições que oportunizem o atendimento ás idiossincrasias individuais, para que os usufrutos dos direitos existentes sejam ao alcance de todos, sem distinção de sexualidade, gênero e identidade. Entretanto as abordagens sobre o tema sexualidade, gênero e identidade geram grandes polemicas, a frente parlamentar evangélica mostrou-se contra a utilização do termo “gênero e orientação sexual”, por em fala dos próprios parlamentares tratar-se de uma “ideologia de gênero”.

No Ceará, as mudanças dos termos gênero, diversidade sexual e identidade de gênero do Plano de Educação Estadual do Ceará 2016/2024, foram silenciadas, ainda que a discussão da temática encontra-se respaldo em outros dispositivos legais a serem citados para muitos ainda é um grande retrocesso frente as novas mudanças sociais. Entre os dispositivos legais podemos citar:

¬ Constituição Federal (CF) – Art. 3 e 227;

¬ Constituição Estadual – Art. 14;

¬ Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Art.3;

¬ Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Art. 5,9,16,20 e 26;

¬ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH) – princípio norteador e ações 9 e 25;

¬ Plano Nacional de Educação (PNE) - Meta 3, Estratégia 3.20, Meta 7, Estratégia 7.20;

¬ Plano Estadual de Educação – Meta 8, Estratégia 8.8;

¬ Plano de Governo os 7 Cearás – Ceará do conhecimento;

¬ Pensamento Estratégico da SEDUC;

¬ Lei nº 11.340/06 – Lei Maria da Penha – Art. 8, V;

¬ Lei nº 13185/15 – Lei de Combate ao Bullying.

Contudo, as discussões sobre gênero ainda são omitidas, no tocante a discussão sobre o tema o Ministério da Educação, em sua primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue no dia 06 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), retirou trechos que diziam especificamente que os estudantes teriam que respeitar a orientação sexual dos demais alunos. Um dos primeiros trechos alterados, ressaltava a importância das instituições escolares serem abertas e agradáveis a todos " sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. " Na alteração, o MEC retirou o trecho "identidade de gênero, orientação sexual" e deixou apenas "[...] aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos [...]"

Outra mudança ocorre, no momento em parte que cita as competências que devem ser trabalhadas no ensino fundamental, senão vejamos, o termo "orientação sexual":

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
> Base Nacional Comum Curricular, (2017, pág 11.)

O terceiro e último trecho que sofreu modificações foi o que cita sobre vida e sexualidade, antes o documento dizia que os alunos deveriam aprender a "selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados

nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual". Na mudança o trecho "diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual" foi substituído por "diferenças de gênero".

Discussões sobre sexualidade, gênero e identidade.

As preocupações em torno da sexualidade, gênero e identidade não são recentes, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1980 começam a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais, entre eles, a escola, local propício para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, onde haja discussões contra a homofobia e preconceito a diversidade de raças e cultura.

Scoz, (2011, p. 28-29), afirma que a construção da identidade se configura como um processo complexo e desafiador, nele serão envolvidas questões subjetivas da natureza humana, advindas da motivação entre o que o indivíduo, que representará para si e para o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a identidade passa a ser compreendida como "o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão". E ainda dos grupos ao qual o mesmo é inserido.

Durkheim (2004, p.108), assente ao refletir que "o individuo não se pertence, ele é literalmente uma coisa, da qual a sociedade dispõe". Os autores cogitam e interligam a construção do individuo com a sociedade ao qual o mesmo vive, desta forma apesar da mudança social, os padrões de organização, conduta moral, normas continuam antiquadas para a atual conjuntura em que vivemos, o estado separou-se da igreja, contudo esta ainda possui persuasão nas tomadas de decisão do país.

Hall (2011) discorda ao afirmar que a construção histórica das sociedades foi pautada em costumes e tradições, que permeiam e norteiam o fazer de todas as gerações. Porém, com as transformações sociais que circundam o mundo moderno, essa realidade tem sido modificada. O indivíduo que até então era visto como um ser unificado passa a sofrer diversas interferências culturais, tornando-se fragmentado culturalmente e com identidades indefinidas. O autor em sua fala reflete sobre a aculturação, a construção de um indivíduo sem identidade, transformado socialmente, entretanto como o mesmo cita, "a construção histórica das sociedades foi pautada em costumes e tradições, que permeiam e norteiam o fazer de todas as gerações".

Esta fala ainda sobrepõe a sociedade até os dias atuais, pois no tocante as ações de violência exercidas por muitos indivíduos, os mesmos proferem palavras de ódio e preconceito, demonstrando raízes culturais tradicionais.

Foucalt (1988) ao manifestar-se sobre a sexualidade, afirma que a sexualidade humana historicamente tem sofrido modificações. Por volta do século XVII era concebida como uma atitude vulgar, obscena, despudorada. E essa era uma maneira socialmente aceita de se conceber a sexualidade. Com as transformações sociais ocorridas ao longo da história, a sexualidade passa a ser visualizada como prática aceitável socialmente, mas, apenas quando realizada no contexto familiar, entre os casais, quando esses dela se apropriavam para efetivarem o ato da procriação. Fora dessa realidade, a sexualidade continuava sendo vista como um ato pecaminoso.

O conceito do termo gênero levanta muitas discussões entre os pesquisadores a exemplo temos Strathern (1980) que enfatiza o conceito de gênero relacionado ao imaginário social que categoriza não só as pessoas, mas os eventos e artefatos e se reflete na natureza das relações sociais. Carole Pateman (1988) não utiliza o termo "gênero", pois considera que o termo "sexo" compreende uma concepção suficiente para levantar questionamentos e desenvolver as discussões colocadas atualmente para gênero. Zilah Eisentein (1988) discorda de Pateman (1988) e reconhece que a concepção de gênero, compreendida como determinante de relações sociais entre homens e mulheres é totalizante, pois contesta o sentido essencialista que o uso do termo "sexo" expressa. De Barbiere (1991) identifica o conceito de gênero com o sistema hierarquizado de poder e prestígio social, com as relações na divisão social do trabalho e este sistema de poder resultado de um conflito social.

Apesar das muitas formas de se perceber o termo gênero, a concepção de símbolos para atribuir a sexualidade entre homem e mulher é muito presente na sociedade atual, dentre eles citamos os objetos de uso pessoal e de vestimenta, assim como os brinquedos, algo muito estranho para os pais é um menino brincar de boneca ou casinha, assim como na escolha das primeiras roupas, os pais, sobretudo as mães associam cores ao sexo da criança. Posteriormente estes símbolos ganharão mais classificação nas instituições de ensino e nas primeiras participações em grupos.

Os desafios dos docentes no processo da construção da identidade e do gênero.

A escola, é um espaço social democrático que oportuniza a primeira inserção do indivíduo com grupos diferentes ao do âmbito familiar, possibilita o desenvolvimento critico-social do mundo que a cerca, nisto inclui-se também a questão da sexualidade, gênero e identidade, aos quais devem ser respeitados. O problema não é a diversidade, vai mais além, compreende a violência e a discriminação que permeiam o preconceito, pessoas de orientações sexuais distintas, identidade e de gênero têm suas identidades desrespeitadas dia após dia. Dessa forma, cabe ao professor, mediante a atribuição de suas competências e didática, lidar com o preconceito e violência homofóbica no tocante a sala de aula, que perpetuarão para a construção social destes indivíduos.

Demo, (2010) cita que os desafios que permeiam o ato educativo são diversos, exigem uma nova postura do professorado para que possam perceber a importância da educação e da aprendizagem. Nesse sentido, o "professor deve ser a imagem viva do 'aprender a aprender', estabelecendo que o centro desta expressão é o cerne da educação"Demo, (2010, p. 91).

Cunha, (2005) nesse contexto, evidencia o papel das instituições formadoras de docentes para a importância de instrumentalizá-los (as) sobre a real função da escola e da educação, bem como do contexto da sala de aula como o espaço que servirá de cenário para a construção do conhecimento formal. A sala de aula deve ser compreendida como um espaço amplo, e não somente como um "cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação" Cunha, (2005, p. 77).

Freire (1996) pressupõe que a formação do docente para este novo milênio necessita de transformações significativas, exige práticas competentes e atualizadas, pois, o reflexo das mudanças sociais se encontra no contexto da sala de aula e é nesse espaço que o (a) educador (a) serve de referência, influenciando na formação de opinião de seus/suas educandos (as). Assim, é imprescindível que os (as) educadores (as) contemporâneos se preocupem com a qualidade de sua formação, já que dela também depende a qualidade do ensino, motivo pelo qual o professorado deve perceber a importância de avaliar criticamente e continuamente suas práticas, dedicando-se mais a pesquisa.

Desta forma, os espaços de formação continuada do professor tenham vinculação com a prática docente, contudo o que temos observado nestas formações torna-se antagônico ao que se propõe. Há ênfase em textos teóricos, não há adaptação com a prática docente de sala de aula, tais

formações acabam por desestimular ao professor, que na maioria das vezes, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Para Pimenta (1997) o fato de a escola ser um espaço de encontro da diversidade tornou a tarefa de educar na modernidade ainda mais desafiadora, pois, aquilo que antes seguia um padrão pré-estabelecido, passa a interagir com outras realidades, modificando assim sua essência, e os (as) educadores (as), que até então estavam habituados (as) a conviver com certezas e verdades previsíveis e imutáveis, ficam deslocados (as) com tantas transformações. O trabalho do (a) professor (a) na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais imprescindível, porém, mais exigente. Logo, faz-se necessário repensar o processo de formação inicial e contínuo desse profissional.

Entende-se ainda que a educação é um ato que objetiva valorizar o indivíduo e promover sua inserção no mundo social, instrumentalizando-o para que possa conquistar sua emancipação, buscando continuamente compreender como a natureza humana se constrói, posto que, é através da relação de integração/interação das diversidades que os indivíduos se constroem e reconstroem (LOURO, 2011).

Em entrevista M.M.S., católica praticante, professora titular do 5° ano do ensino fundamental, numa escola pública do município de Fortaleza, a mesma demonstra em sua fala a grande dificuldade em trabalhar estes temas com os alunos.

Ao argui-la sobre quais os desafios de se trabalhar a sexualidade em sala de aula, a mesma respondeu que: quando abordei o sistema reprodutor masculino e feminino na aula de ciências, ficou notório que as crianças não haviam tido esclarecimentos de seus órgãos antes pela família e que para eles os órgãos genitais eram “tabu” e algo vergonhoso. Alguns deles tinham muitas curiosidades, pois o sexo era algo banalizado e visto por outros como vulgar. Para outras crianças era uma descoberta fantástica, pois até então não havia tocado neste assunto com a família. Só com os colegas de rua. Então o maior desafio é abordar esse assunto na sala sem a parceria de gestão e familiares.

Ao indagá-la quanto ao significado de gênero a mesma replicou que gênero, nos dias atuais requer um novo paradigma, visto que as tendências de como ser, sentir ou gostar difere, muito embora seja do sexo feminino ou masculino. Hoje meninas e meninos, ambos gostam de estilos opostos. Então, gênero são as tendências de como se vestir conforme a escolha do tipo de sexo.

Ao inquiri-la quanto à diferença entre sexo e gênero, obtive a seguinte refutação:sexo são os órgãos genitais que o homem e a mulher possui. E gênero masculinos e femininos são como as pessoas classificam as opções de escolhas para homens e mulheres conforme o tipo de sexo. Estas atividades estão interligadas as atitudes de comportamento sociais. Embora nos dias atuais estas tendências ou comportamentos venham a cada dia sofrendo grandes impactos.

Ao questioná-la sobre o ambiente de sua sala de aula, se há crianças questionadoras quanto ao seu gênero, à mesma retrucou que: no período da tarde há um aluno que se difere dos demais, ele fica mais com as meninas do que com os meninos, alguns dos meninos não gostam de ficar perto dele, já outros o aceitam. Ele se expõe muito, se escandaliza muito, ri de tudo, antes achava que era deboche, mas depois de conversar com ele percebo que este é o jeito dele.

Ao interpelá-la sobre sua experiência em trabalhar este tema a mesma replica que: já trabalhei este assunto, tanto em escola particular, quanto na pública, ano passado foi mais fácil, as crianças eram mais maduras, este ano só trabalhei este assunto no período da manhã, mas ainda vou fazê-lo na parte da tarde também.

Através da pesquisa realizada com a professora acima citada foi possível perceber que a mesma tem o intuito de debater estes assuntos em sala de aula, contudo sua fala remete a sua formação familiar e tradicionalmente cristã. Desta forma reforça-se assim as falas dos autores quanto aos desafios de se debater o tema aqui proposto, bem como a necessidade de se haver formação adequada aos professores.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral, apresentar as percepções dos teóricos sobre a complexidade de se discutir o tema: sexualidade, gênero e identidade na sociedade, sobrepõe se esta dificuldade para o fato das instituições escolares terem tido como base uma comunidade tradicional.

O comportamento padrão em casos de exposição da diversidade sexual é convocar a família e encontra maneira de se “corrigir o problema” há uma dificuldade por parte da escola em se tratar o tema com profissionalismo e naturalidade. A aceitação por parte dos colegas de classe é mais fácil, muitos têm curiosidades e questionamentos, entretanto mascaram sua própria sexualidade para não se tornarem páreas na sociedade.

Os desafios de se trabalhar este tema em sala de aula são muito complexos, vão desde a formação familiar, as discussões sociais, o embate entre pais e instituição escolar, além do

despreparo do docente frente às novas conjunturas familiares e de gênero. O tema proposto é perspicaz na sociedade atual, uma vez que a sexualidade tem sido alvo de debates nacionais quanto ao preconceito e diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Família ás avessas:** gênero nas relações familiares de adolescentes/Celia Chaves Gurgel do Amaral-Fortaleza: EUFC,2001, pág 21 e 22.

CUNHA, M.. I..da. **O professor universitário na transição de paradigmas.**2 ed.Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

DEMO, P.. **Desafios modernos da educação.**16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidadeI: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal,1988.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia:**saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

FURLANI, J..**Educação sexual na sala de aula:**relações de gênero, orientação sexual eigualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, G.. L.. **Gênero, sexualidade e educação:**uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed.Petrópolis, R. J., 2011.

BRASIL,Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão.Brasília,DF, 2016.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor,Nuances**, v. 3, Set., São Paulo, 1997, p. 5-14.

SCOZ, B. J. L.. **Identidade e subjetividade de professores:**sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber/ Tania Quintaneiro, Maria Ligia de Oliveira Barbosa/ Marcia Gardenia de Oliveira_2 ed.rev.amp-Belo Horizonte. Editora UFMG,pág 79,2002.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O CORPO DANÇANTE DESENHADO PELOS ALUNOS DE CECÍLIA MENANO E A GRAVURA EM ALTO-RELEVO COMO EXPRESSIVIDADES ESTÉTICAS

Regiane Rodrigues Araújo[275]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[276]

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco analisar o desenho intitulado *A dança vista pelas crianças*, bem como a gravura em alto-relevo, com base no Braille, ambos pertencentes ao trabalho desenvolvido por Cecília Rey Colaço Menano de Carvalho Monteiro, artista plástica, professora de Arte e pedagoga. Ela nasceu no dia 12 de abril de 1926, em Lisboa. Filha da também artista plástica Alice Rey Colaço Menano e do médico e filósofo Horácio Paulo Menano, Cecília faleceu em abril de 2014, aos 88 anos de idade.

O significado da expressividade estética ocorrente no desenho, e na gravura em alto-relevo, nos leva ao entendimento de que as figuras e desenhos são linguagens de comunicação repletas de significados e afetos. Pensar o desenho e a pintura como expressividades estéticas é ampliar o horizonte da percepção, o que nos possibilita o refinamento dos sentidos e, assim, constitui formas de confrontar a realidade. Contudo, as reflexões partiram prioritariamente dos conceitos de Estética, Corpo, Sentir e Expressividade, situando-os no espaço da representação subjetivada.

A problematização sobre o corpo e suas variantes tiveram como ponto de partida os estudos de Meleau- Ponty (2006), quando este descreve o corpo como *um nó de significações vivas* relacionadas à percepção e aos sentidos. Já Foucault (2000) inseriu a temática do corpo no discurso sobre o saber, no qual o corpo não é visto apenas como objeto, mas também como sujeito.

O percurso metodológico configurou-se mediante estudo bibliográfico e interpretação dos conceitos supracitados, além das contribuições teóricas da pesquisa qualitativa, de acordo com as definições de Gaskell (2002) e Minayo (2003). Esta investigação esteve pautada também nas concepções da A/r/tografia, conforme os conceitos de Dias (2013)[277], quando ressalta que esse método é utilizado para analisar a imagem como fonte de pesquisa. Cabe destacar a relevância dos

[275] Doutoranda em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará/UFC- Linha de Pesquisa História e Educação Comparada/LHEC- Bolsista CAPES. E-mail: regiane.faced@gmail.com

[276] Professora associada e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará- PPGE/UFC. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

[277] "A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação. (DIAS, 2013, p.25).

estudos de Lopes (2015) para a constituição dos conhecimentos prévios acerca do trabalho desenvolvido por Cecília Menano.

Podemos inferir que a relevância deste trabalho situa-se no espaço da compreensão de que os desenhos elaborados pelas crianças carregam consigo um mundo de significações e afetos, e estes precisam de leitura sensível e entendimento que extrapolem o real concreto, ou seja, para além do tangível.

REPRESENTAÇÕES ESTÉTICAS A PARTIR DA ANÁLISE DO DESENHO *"A DANÇA VISTA PELAS CRIANÇAS"*

O vocábulo "Estética" nos conduz à ideia de "Arte", por isso, é necessário atentar-se ao contexto etimológico, filosófico e histórico acerca da utilização dos dois vocábulos ora mencionados. Jimenez (1999), inclusive, em sua obra *O que é Estética?,* explica a constituição da Estética na arte e relata a especificidade do conceito,

> Autonomia da estética não tem o mesmo sentido de "autonomia da arte", mas um certo número de correlações existe entre uma e outra. A reflexão específica, que acabamos de evocar, supõe que o objeto ao qual se aplica seja ele mesmo definido de forma precisa; ora, a palavra arte, herdeira desde o século XI, de sua origem latina ars= atividade, habilidade, designa até o século XV, no Ocidente, apenas um conjunto de atividades ligadas à técnica, ao oficio, à perícia, isto é, a tarefas essencialmente manuais. A própria ideia de estética, no sentido moderno, aparece somente no momento em que a arte é reconhecida e se reconhece, através de seu conceito, como atividade intelectual, irredutível a qualquer outra tarefa puramente técnica (JIMENEZ, 1999, p. 32).

Mediante a descrição conceitual realizada pelo autor, é possível perceber a relação, a *identidade e a diferença*[278] que há entre os conceitos de arte e estética no conhecimento filosófico. Sendo assim, o pensamento estético filosófico permite a verbalização da arte, ou seja, estabelece a comunicação imaterial.

Desta forma, partiremos para a análise das representações estéticas e subjetivas encontradas no desenho intitulado *A dança vista pelas crianças*, desenho este feito pelos alunos de Cecília Menano.

Portanto, é importante pontuar que as reflexões, bem como as fontes primárias sobre nosso objeto de estudo, tiveram como ponto de partida os escritos da pesquisadora portuguesa Maria João Craveiro Lopes, especificamente em sua tese de doutoramento, cujo título é *Pioneira da Educação pela Arte: Enfoques Biográficos Sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina.* No estudo mencionado, tivemos acesso às pinturas e aos desenhos elaborados pelos alunos de

[278] Vocábulo utilizado pelo filósofo francês Gilles Deleuze.

Cecília Menano, o que nos auxiliou a compor nosso arcabouço teórico e analítico. Para tanto, apresentemos o desenho há pouco citado,

Figura 01. *A dança vista pelas crianças*

Fonte: Lopes (2015)

A descrição de algo/alguém – mediante a utilização da iconografia como fonte de pesquisa – exige do pesquisador um esforço de reconfiguração, no sentido de ampliar o horizonte da percepção e do indizível. *A priori*, a imagens são espaços de comunicação entre o eu subjetivado e o mundo circundante, não se restringindo apenas à linguagem verbal. Nesse mesmo raciocínio (PESAVENTO, 2003, p. 83), é possível acrescentar que "afinal, palavras e imagens são formas de representações do mundo que constituem o imaginário". Ademais, a interpretação da imagem enquanto objeto de representação do mundo parte de uma ação individualizada para uma coletivizada, ou seja, do eu para o nós, do interior para o exterior. Todavia, a autora em foco parte da seguinte reflexividade: "As imagens estabelecem mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita" *(IBIDEM)*. Logo, a imagem é também mediatizada pela nossa leitura de mundo, cultura e pelas vivências constituídas no cotidiano.

Destaca-se no desenho apresentado, o fato de a dança estar representada por meio do movimento corpóreo, gerando, assim, uma relação simbiôntica entre a dança e o movimento do

corpo propiciado por esta última. Ressalta-se, ainda, que as duas bailarinas – presentes no desenho acima – movimentam-se em meio a uma paisagem repleta de elementos da natureza, como o sol e as aves, levando a crer que a realidade é posta no desenho de forma a adorná-lo de figuras do cotidiano, dando a sensação de vivacidade.

Percebe-se o quanto as crianças são capazes de reproduzir, por meio da arte, os objetos tanto da realidade como da imaginação; no entanto, é necessário que deixemos a criança livre para exercer a sua criatividade. Sendo assim, o que é a arte na infância, se não princípio de liberdade e criatividade? Uma vez que não há pretensão de se produzir obras de artes infantis, conforme nos explica o Psicanalista infantil João dos Santos,

> [...] a educação através da arte não deve ser realizada com a intenção de se produzirem obras de arte, de se criarem pequenos gênios, de se impor uma competição, no plano quase profissional, o que, não tenhamos dúvidas, seria nefasto para um programa de desenvolvimento total da criança. É dificil limitar aquilo que é expressão livre da criança daquilo que é arte. Muitas crianças começam cedo a manifestar aptidões artísticas e por essa **razão não é fácil apontar onde acaba a criança e onde começa o adulto artista**[...]. (1991, p. 148).

Nesse contexto, o psicanalista em destaque reforça que a obra de arte infantil estabelece vínculos de comunicação pelo valor afetivo atribuído a ela. Contudo, quando se trata do desenho feito pelas crianças, faz-se necessário considerar a espontaneidade depositada na ação plástica. Paralelo a esse pensamento, (VYGOTSKY 2004, p. 144) chama a atenção para a insensibilidade da educação no que concerne à afetividade da criança, principalmente, quando se trata da metodologia: "Todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilidade do mundo e esterilização de sentimento". Compete, então, enfatizar a necessidade do equilíbrio entre razão e afetividade no espaço escolar, mas também na sociedade, de modo geral. Da mesma forma, Brandão (2012, p 142) defende haver íntima relação entre afetividade e construção artística a partir da teoria vygotskyana,

> A emoção imanente ao ato de criar tanto quanto ao de admirar implica sempre no agir do sujeito. O caráter ativo da estética repousa na sua natureza afetiva e intersubjetiva. Esta compreensão genuinamente vygotskyana nos permite perceber porque afirmara tão categoricamente que a arte é a técnica social do sentimento. A afetividade é tão inseparável da construção artística quanto o são os sujeitos e a argamassa por eles utilizada. **É na tríade sujeito-afetividade-linguagem que se deve ser compreendida toda estética.** (Grifo nosso).

Nos comentários do autor, percebemos a potencialidade criativa proporcionada pela arte no espaço da constituição das emoções para o sujeito. Do mesmo modo, podemos inferir que o desenho em foco expressa uma linguagem afetiva de múltiplos significados para o universo infantil,

pois quando analisamos a obra de arte elaborada pela criança, buscamos relacionar a configuração plástica/estética com as expressões afetivas. Portanto, *A dança vista pelas crianças* expressa a singularidade do sujeito. Compondo tal pensamento, Nóbrega (2000, p. 54) nos auxilia ao inferir,

> (...) Ao movimentar-me dançando, escrevo no espaço e no tempo, com determinada energia, a minha visão de mundo, compartilhada, e que quer ser compreendida. Danço em busca de beleza! Danço para embelezar! Danço porque já não basta o trabalho, danço para celebrar! Danço de muitas formas, por muitos motivos. O movimento que surge da escrita coreográfica embriaga os sentidos e são por eles constituídos, uma recursividade possível apenas pela autopoiésis, corpórea pela qual sou, existo e movimento.

A representação da dança compreende a significação do mundo mediante os movimentos de ir e vir, refletindo o sentido de existência por via do movimento coreográfico. Para as crianças, a dança constitui a escrita de si, do imaginário e da realidade. Entretanto, o desenho e a dança expressam uma linguagem de comunicação, produzindo diversos significados.

As possibilidades/experiências proporcionadas pela dança estão presentes no desenho – aqui visto – como forma de expressar a si e à realidade do cotidiano. Todavia, não se pode negar a sensibilidade do público infantil em relação à representação da realidade, uma vez que ao observarmos o desenho mencionado, é percebido que as crianças desenharam a dança, pois tanto a paisagem como as bailarinas são configurações secundárias.

A GRAVURA EM ALTO RELEVO COMO EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E CORPÓREAS

Neste tópico, faremos a análise de um dos legados deixados por Cecília Menano: "A gravura em alto-relevo com base no Braille". A Artista em destaque traçava sua maneira de educar pela Arte, mediante as mais diversas contribuições, por exemplo: trabalho com equipes pedagógicas, médicas, com crianças em fase terminal e com crianças cegas, na Fundação Sain.

A figura a seguir representa um legado para o processo de inclusão quando nos referimos à Educação pela Arte, uma vez que a gravura em alto-relevo permite à criança cega e amblíope vivênciar/experienciar a arte. Cabe, portanto, à Cecília Menano, a criação da técnica da gravura em alto-relevo, com suporte na linguagem do Braille,

Figura 02: *Gravura em alto-relevo*

Fonte: Lopes (2015).

A gravura em alto-relevo aponta para as manifestações artísticas e táteis por meio do corpo, em que os sentidos expressam transitoriedade entre o sensível e o inteligível. Para a educadora em foco, a arte é a livre expressão da criança, por isso, a educação está ligada à afetividade e à beleza de aprender, que se efetiva na relação entre educador e educando. Nesse sentido, implica afirmar que a experiência estética para as crianças cegas e amblíopes estabiliza-se mediante as "sensações táteis". Merleau-Ponty (2006, p. 208) explica as significações das sensações táteis no contexto das percepções,

> (...) O que reúne as "sensações táteis" de minha mão e as liga às percepções visuais da mesma mão, assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minha mão, que implica um certo estilo dos movimentos de meus dedos e contribui, por outro lado, para uma certa configuração de meu corpo. Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons. A análise da obra de Cézanne, se não vi seus quadros, deixa-me a escolha entre vários Cézannes possíveis, e é a percepção dos quadros que me dá o único Cézanne existente, é nela que as análises adquirem seu sentido pleno.

Observa-se, portanto, que para as crianças cegas e amblíopes, a atividade plástica manifesta-se por meio das "sensações táteis", formando um mundo de significações caracterizadas pelos sentidos não visuais. Depreende-se que a arte não pertence somente ao mundo visual, das cores e dos sons, uma vez que concretiza suas ações mediatizadas por meio das mãos, do sentir e agir tátil.

Defendemos, pois, a Educação por intermédio da Arte como força de exteriorização da subjetividade da criança, com vistas a exprimir certos impulsos que, por vezes, estão reprimidos no universo infantil. Nessa mesma direção, o psicológo Vygotsky (2009), em sua obra *A Imaginação e*

a Arte na Infância, explica o quanto a imaginação – ou a fantasia – é uma atividade combinatória cerebral que pertençe ao abstrato, aparentemente sem valor concreto.

A imaginação, no entanto, constitui-se como sustentáculo de toda atividade criadora, sendo um processo de continuidade que abrange os aspectos artísticos, científicos, técnicos, culturais e, propriamente, criadores. É evidente que o trabalho por meio da arte é construído como dinâmica de interação social que preenche e, ao mesmo tempo, perpassa os espaços da sala de aula. Há, portanto, uma defesa do estímulo à criação na Educação pela Arte.

Freud (1910, p 64) disserta suas acepções sobre o prazer artístico, pertencente às sensações do inconsciente: "A natureza deu ao artista a capacidade de exprimir seus impulsos mais secretos, desconhecidos até por ele próprio, por meio do trabalho que cria; e estas obras impressionam enormemente outras pessoas estranhas ao artista[...]". Eis que o autor imprime na Arte as sensações não pertencentes à razão, mas sim ao conhecimento do sensível subjetivado na essência humana.**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenho que retrata a dança define-se como símbolo de liberdade e igualdade. Uma vez que o movimento corpóreo é livre, revela-se como capacidade de expressar-se por meio daquilo que temos em comum ao outro: "a existência". Quanto à gravura em alto-relevo, relaciona-se às percepções mais sensíveis, ou seja, é a leitura da arte através do sentido tátil, já que Cecília Menano criou essa técnica especialmente para as crianças cegas e amblíopes, para que elas também tivessem o direito à experiência estética.

Quanto à consecução do objetivo previsto para esta reflexão, consideramos alcançado, tendo em vista que partimos da revisão teórica, referente aos conceitos trabalhados neste ensaio, bem como da pesquisa bibliográfica sobre Cecília Menano.

Há um espaço de conhecimento a ser explorado dentro de projetos de diferentes interfaces institucionais, que permite um trabalho voltado à educação da sensibilidade. Nesse caso, a educação estética – a partir da análise dos desenhos produzidos pelas crianças – terá espaço na formação subjetiva do sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Com esse pensamento, registramos o desejo de oportunidades de uma educação estética mais efetiva e inclusiva para as crianças, como direito, conforme nos diz o professor Dante Augusto Galeffi (2009) da UFBA: "Falar sobre educação estética na formação é o mesmo que refletir sobre a educação da sensibilidade humana aprendente. Fica para nós, pesquisadores do campo da formação de professores, este desafio e esta proposta".

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, I. R. **Afetividade e transformação social:** sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório. Sobral-Ceará- Edições Universitárias, 2012.

DIAS, B. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREUD. S. Uma lembrança de Infância Leonardo *da Vinci.* In: **ESB.** V. XVI. 1910.

GALEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente:** uma compreensão implicada. Debate na UFBA, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: ed. UNISINOS, 1999.

LOPES, M. J. C. **Pioneiras da Educação pela Arte:** Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina. 2015. 277 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós- Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Évora, Portugal, 2015.

MERLEAU- PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C de S; (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓBREGA, T. P. **Dançar para não esquecer quem somos:** por uma estética da dança popular. In: II Congresso Latino-Americano/III Congresso Brasileiro de Educação Motora, 31/out, 04/nov. 2.000, Natal. Anais. Educação Motora: Interseções com a corporeidade e as perspectivas para o novo século. Universidade federal do Rio Grande do Norte, 2000.

PESAVENTO, S. J. **História cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, J dos**. Ensaios sobre Educação – I:** A criança quem é? 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

VYGOTSKY, L. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XVI
CONGRESSO DE
HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO
DO CEARÁ
De 22 a 24 de Setembro de 2017

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

NICE FIRMEZA: TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E FASES DA SUA PINTURA RELACIONADAS AO CORPO

Regiane Rodrigues Araújo[279]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[280]

INTRODUÇÃO

A presente reflexão trata da caminhada artística da artista Nice Firmeza, artista cearense conhecida por seus bordados, pinturas e mandalas, destacando especificamente as fases da sua pintura, em que dialoga com a simbologia do corpo.

Nosso interesse por este tema se deu nos seguintes aspectos: o destaque da vida e obra de Nice Firmeza, ressaltando as fases em que suas obras retratam figuras ligadas ao corpo, dentre elas: Humano na Paisagem e as Máscaras.

A escolha da arte de Nice Firmeza decorre pelo fato da artista ser reconhecida como mulher que criou, em estilo próprio, principalmente na arte de bordar, destacando-se por produções artísticas que superavam os processos reprodutivos, ligados aos modelos preestabelecidos. A sensibilidade e a singularidade de suas produções artísticas se constituem como referências que podem estabelecer a mediação entre a tradição da mulher cearense e suas raízes de estética familiar.

A partir da busca pela compreensão da dimensão estética presente no cotidiano e na obra da artista supracitada surgi a seguinte problemática: Quais as representações sobre o corpo encontradas nas obras da artista em foco? O que elas podem nos ensinar?

Temos como objetivos, promover o debate sobre a representação do corpo e a sensibilidade mediante a leitura de imagens, bem como promover o diálogo em torno dos aspectos artísticos e filosóficos que permeiam este trabalho, no entanto, a obra da artista cearense Nice Firmeza se constitui como elemento mediador para a presente discussão.

Para consecução dos objetivos foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1982). A metodologia contou ainda com a coleta de informações feita por meio de investigação bibliográfica e documental acerca da arte de Nice Firmeza.

[279] Doutoranda em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará/UFC- Linha de Pesquisa História e Educação Comparada/LHEC- Bolsista CAPES. E-mail: regiane.faced@gmail.com

[280] Professora associada e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará- PPGE/UFC. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

Esta pesquisa tem um toque de historicidade, por se tratar da vida e arte de Nice Firmeza, em sua relação com o corpo retratado em suas obras. Ao mesmo tempo, as obras da citada artista plástica serviram de mediação para o diálogo sobre o corpo.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A PINTURA

Natural de Aracati, Maria de Castro Firmeza, ou apenas Nice Firmeza, nasceu em 18 de julho de 1921, era casada com o artista plástico Nilo de Brito Firmeza, o Estrigas. Os dois eram participantes ativos dos movimentos artísticos no cenário local e nacional.

Retomando ao contexto histórico, Nice Firmeza veio estudar em Fortaleza em 1933, aos doze anos de idade. Nessa época ela já pintava. Havia aprendido pintura com uma freira em Aracati- CE, ou seja, desde muito cedo já demonstrava o gosto e inclinação para as habilidades artísticas. Nesse mesmo período houve o desestímulo por parte de umas das freiras, ocasionado pela resistência de Nice às cópias, como afirma a artista em relato biográfico,

> Quando eu vim para cá, para Fortaleza, eu já pintava. Tinha aprendido com uma freira lá em Aracati. Ela era das salesianas. Irmã Margarida. Mas era cópia. Eu não gostava de cópia. Ela dava um cartão postal, mandava quadricular e desenhar. Eu fazia as minhas modificações. Um dia, ela mandou chamar a minha mãe e disse que não ia me ter mais como aluna, porque eu tinha um defeito visual. Que eu via uma coisa e fazia outra [...] (SOEIRO, 2011, p. 14).

A artista, não se deteve apenas às linhas e às tintas. Foi além, transitou entre as cortinas do teatro, participando de algumas peças, em umas delas fez o papel principal, sob a personagem de "Dona Manuela". Contudo, veio o que ela chamou de "primeira decepção da minha vida", o impedimento de continuar trabalhando no teatro, tal coibição partiu da família, pois seu trabalho nos palcos não era remunerado.

Para compreender a especificidade do trabalho de Nice Firmeza, há de se levar em consideração sua pintura em quatro fases: A Paisagem; Humano na paisagem; as Máscaras e por último, as Crianças. Estas fases compõem uma linguagem poética e auto descritiva, na qual a artista revela em depoimento biográfico, descrito por Soeiro (2011).

Nice passou dez anos pintando somente paisagens, o humano nesse tipo de pintura aparecia como uma complementação, como um segundo atributo artístico. Logo após essa fase inicial, por volta de 1961, Nice casou-se com o artista plástico Estrigas, indo morar no sítio Mondubim em Fortaleza.

PINTURAS DE NICE FIRMEZA E SUAS REPRESENTAÇÕES MEDIANTE A SIMBOLOGIA DO CORPO

A segunda fase da pintura de Nice Firmeza relaciona-se com a simbologia do corpo, pois em suas pinturas o Humano vem como complemento da paisagem, convergindo em sensação de vivacidade. Para tanto, a referida fase é descrita pela artista como o período em que começou a **pintar "gente**". A mesma atribui esse momento a "carência de convivência", devido ao seu isolamento no Sítio. Nessa época não existia o Mini Museu Firmeza, portanto o humano surgiu como convergência afetiva, recriação imaginativa, experiências sensíveis, expressas e impressas na pintura.

Fonte: Fonteles (2014, p. 63).

Para refletir sobre essa questão, encontramos em Foucault (2000) o posicionamento de que a história do corpo tem ligação com a história e a relação com as mudanças ocorridas no cotidiano, bem como os modos de subjetivação, que ultrapassam e atualizam os saberes e as relações de poder que se inscrevem no corpo, seus valores, experiências e comportamentos.

O sentido subjetivo do corpo na citada imagem, pode ser traduzido em linguagem afetiva, simbólica que retrata a falta do "outro", pois a pintura do "Humano" representa também a visibilidade corpórea, os movimentos, cores, espaços e acontecimentos inerentes ao cotidiano dos sujeitos em suas múltiplas representatividades identitárias.

Por conseguinte, surge a terceira fase: as **Máscaras**, na referida fase é possível evidenciar a personalidade humana metaforizada por meio das máscaras, como visualizaremos a seguir.

Fonte: Fonteles (2014, p. 57).

O motivo dessa pintura, a artista traduz como sendo um dos desafetos inerentes ao caráter humano, a maledicência. Nice justifica tal fase, ao comentar que quando morava em Aracati conhecia as pessoas como sendo "boas", considerava-as como da família. No entanto, ao chegar a Fortaleza deparou-se com outra realidade, os falatórios no ambiente de trabalho. Como não podia retratar os rostos e corpos, tais como eles se apresentam, descrevia-os através das máscaras.

Contudo, percebe-se que a expressividade corpórea pode descrever um pouco da personalidade humana, daí o corpo torna-se reduto das emoções contidas que a qualquer momento, podem torna-se públicas pela via performática do fluxo do corpo em movimento. Para tanto, o corpo também é lugar de expressividade afetiva entre os sujeitos. Neste sentido, recorremos a Merleau-Ponty (2006, p. 214) quando descreve a afetividade,

> Quase sempre se concebe a afetividade como um mosaico de estados afetivos, prazeres e dores fechados em si mesmos, que não se compreendem e só podem explicar-se por nossa organização corporal. (...) O mundo objetivo cada vez toca menos diretamente no teclado dos estados afetivos elementares, mas o valor continua a ser uma possibilidade do prazer e da dor.

Assim, acreditamos que a artista Nice Firmeza retrata nas máscaras a fase de decepção com as pessoas e a hostilidade no trabalho e na vida, onde o rosto, o corpo e a personalidade das pessoas estão encobertos por "máscaras".

A quarta e última fase se constitui como a fase das **crianças.** Nice afirma, em relato biografado, que esse período teve início quando "[...] principiei a ensinar, e conviver com as crianças, a minha vida mudou completamente. Alegre. Aquele vazio que existia deixou de existir

[...]" (SOEIRO, 2011, p. 26). Este momento consubstanciou-se no preenchimento de um vazio, ocasionado pelo isolamento no sítio Mondubim.

Concomitantemente, Nice ampliou sua aproximação com o universo infantil, quando começou a ensinar arte para as crianças, como demonstra em suas conversas com Soeiro (2011, p. 35), "As primeiras experiências com o ensino de crianças foi nos Domingos das Crianças, no Passeio Público, um projeto do Departamento de Educação da Prefeitura. Curso livre, as crianças pintando no chão e tal. Aquela alegria". A partir desse relato constatamos sua aproximação com o ensino de arte através de cursos rápidos.

De forma a partilhar sua vivência artística, Nice, relata ter tido uma experiência com o abstracionismo, bem como, o surrealismo, mas foi uma experimentação passageira, constituída entre uma fase e outra (Ibidem).

A artista dedicou-se a ensinar pintura e bordados para crianças e mulheres e foi também a primeira mulher a ingressar na Sociedade Cearense de Artes Plásticas - SCAP, na década de 1950, como aluna do curso Livre de Desenho e Pintura e de Iniciação à História da Arte. Nice também ensinou arte para crianças no conservatório de música Alberto Nepomuceno.

MANIFESTAÇÕES DO FAZER ARTÍSTICO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Nos anos que se seguiram, Nice Firmeza expôs sua arte em dezenas de mostras coletivas e individuais, como Salões de Abril de (1951, 1958, 1968, 1971 e 1978), além da participação na primeira mostra de inauguração do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC, em 1961.

Cada vez mais a arte de Nice Firmeza foi ganhando notoriedade e em 2007 ela recebeu da Secretaria da Cultura do Estado – SECULT, o título de Tesouro Vivo. Foi a partir do conhecimento teórico sobre a arte que ela conseguiu elevar o bordado à categoria de arte. É necessário ressaltar que Nice pintou, destacando-se na arte conhecida por "Naif", um tipo de arte tida como simples.

No início da década de 1950, o Ceará estava vivendo o que podemos chamar de efervescência cultural. Foi nesse cenário que a artista iniciou sua carreira nas artes plásticas. Com o passar dos anos seus trabalhos foram ganhando notoriedade, tanto no Brasil como na Europa.

A arte de Nice Firmeza tinha como instrumento de expressão o bordado feito à mão, em que o colorido das linhas dava a sensação de vivacidade. No que se refere ao bordado de Nice ser elevado ao patamar de arte e não ficar somente na categoria de artesanato, destaca-se o fato da

artista criar e não somente copiar. Dessa forma, a arte se diferencia da repetição, através da criação não só dos objetos, pois a arte também cria sensações e afetos.

Nice Firmeza se destacou entre tantas artesãs existentes no Ceará, como as rendeiras e bordadeiras. O destaque da arte de Nice está no que Deleuze e Guattari (2010) chamariam de "espaço da diferença", ou seja, da criação. O que chama a atenção nos trabalhos de Nice é o fato de a artista imprimir à arte no bordado à mão, o que se chama a "pintura em linha".

A arte estava tão ligada à vida de Nice que ela fez de sua residência um museu, mais conhecido por "Minimuseu Firmeza", localizado no Mondubim, um bairro de Fortaleza. A casa também era ponto de encontro de artistas e intelectuais da cidade. Sua popularidade e contribuição para a cultura cearense rendeu, em 2012, um livro em sua homenagem cujo título é, *Mãos que fazem história - a vida e a obra dos artesãos cearenses*. O livro foi produzido por um jornal local e pelas jornalistas Cristina Pioner e Germana Cabral.

Nice Firmeza faleceu em abril de 2013, aos 91 anos de idade. Sua morte foi noticiada através de diversos meios de comunicação, tendo a mídia local enfatizado a sua contribuição e o legado deixado para os artistas e para a cultura cearense. A mídia também foi instrumento de homenagens a Nice Firmeza, por aqueles que a conheciam e que com ela conviveram, dentre eles: amigos, jornalistas, poetas, artistas e intelectuais.

O expressionismo retratado em uma das pinturas de Nice Firmeza intitulada: *A árvore que falava*, nos permite interpretar como alguém que vê a si mesmo no espaço da pluralidade. Além disso, expressa também o sentido da arte, que consiste em visualizar um único objeto e representá-lo na perspectiva da multiplicidade de interpretações daquilo que a princípio se apresenta no espaço da singularidade.

Dentre as contribuições de Nice Firmeza, acrescentamos sua colaboração para a inserção feminina no cenário das artes, atributo este, alcançado pela artista ao se tornar a primeira mulher a ingressar na Sociedade Cearense de Artes Plásticas - SCAP. Este mérito conquistado representou a possibilidade de rompimento com a cultura machista e preconceituosa que historicamente distingue as relações sociais, familiares e de poder, pelo gênero.

Nice Firmeza estava à frente de seu tempo, se fizermos uma reflexão temporal, teremos a dimensão anacrônica. Ora, se hoje ainda há preconceitos no que diz respeito à participação ativa da mulher na sociedade, agora imaginemos nas décadas 1950 e 1970, quando Nice começou a se dedicar a arte.

A artista plástica também contribuiu para a visibilidade da mulher como artista, quebrando com a invisibilidade que a sociedade arcaica e machista enclausurou a mulher. Durante muito tempo o papel feminino estava voltado para as representações do lar e da família.

Mayayo (2003, p. 210), nos fala acerca da maneira como a sociedade e até mesmo alguns artistas retratam a figura feminina: "Hipervisibilidade da mulher como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador". Parafraseando a citação, Nice, deu visibilidade e notoriedade à figura feminina nas artes plásticas.

O REGISTRO DA MEMÓRIA DE NICE FIRMEZA E ESTRIGAS POR MEIO DA ESCRITA E DA FOTOGRAFIA

Com a publicação do livro *NicEstrigas: arte e afeto*, pela Terra da Luz Editorial (2014), que traz a história do casal Nice Firmeza e Estrigas, tornam-se públicas as lembranças, a memória pessoal e coletiva dos artistas em foco. Fatos da vida e da obra do casal traduzidos em histórias e registro fotográfico objetivam a preservação da memória de ambos, através de uma mostra do percurso histórico vivido por eles, no processo de construção de um projeto de vida, calcado na arte e no afeto. Organizado por Bené Fonteles, com a coordenação de Patrícia Veloso, a citada obra apresenta textos de Estrigas, Nice Firmeza, Gilmar de Carvalho, Carlos Macedo e Flávio Paiva. As fotos e ensaios fotográficos ficaram por conta de Gentil Barreira, Francisco Sousa e Marcelo Brasileiro.

O primeiro capítulo do livro, intitulado: *Uma só entidade* apresenta o Mini Museu Firmeza, como parte da história das artes visuais no Ceará, assim se reporta a este espaço,

> No Sítio do Mondubim, a presença sábia e serena de Estrigas, com sua fina e inteligente ironia, a expressar uma arguta e rara percepção e do mundo. Sua importância é capital ao historiador e publicar dezenas de livros sobre a arte feita no Ceará, da pintura rupestre à arte moderna, desta ao contemporâneo. Orientou várias gerações de artistas e formou público para melhor discernimento crítico e o olhar mais sensível sobre o fazer artístico e a coerência com os verdadeiros valores éticos (FONTELES, 2014, p. 15).

O Mini Museu Firmeza é apresentado com farta e colorida memória fotográfica, com destaque para a flora, as flores do jardim e os espaços da casa. São focados, com detalhes, diferentes ângulos da residência, onde são expostas as peças e fotos de Nice e Estrigas. A sensibilidade com que é feito o acolhimento aos artistas cearenses é comentado por Paiva (2014) no texto: *O anticlube lírico do Mondubim*, onde é posto o foco nas relações de afeto e ternura que permeiam aquele espaço de arte e estética,

> Trata-se de uma casa integrada à natureza, sedimentada espontaneamente por seus frequentadores, como um ambiente não-hierarquizado de convivência. Admiro a capacidade transformadora que eles imprimiram àquele lugar extraordinário. É ali onde se refugiam artistas plásticos cearenses, que não aceitam pintar conforme a onda da novidade dos curadores dos salões de arte (PAIVA, 2014, p. 33).

São, ainda, parte das páginas do livro, a vida e a arte, as conversas com Nice Firmeza, as pinturas ilustradas com flores e crianças, representações de festas, máscaras e grupos de jovens. Parte importante da publicação supracitada se concentra no bordado e o ponto de bordado de Nice Firmeza cujos temas se enlaçam e se cruzam em forma de flores, mandalas e outras composições artísticas.

As páginas finais do livro, no capítulo denominado *Estrigas e Nice – o encontro da Arte com a Vida*, é desenvolvido um Memorial cronológico com levantamento sequencial, com datas e locais onde os fatos aconteceram e ilustrado com fotografias correspondentes a cada época (DIAS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa sobre a arte de Nice Firmeza e sua relação com a simbologia do corpo através da pintura, nos levou a refletir sobre a artista e seus ensinamentos, como mulher que se destacou na história da arte cearense.

Todavia, acreditamos que todos os objetivos foram conseguidos mediante a revisão teórica e estudo biográfico da artista cearense Nice Firmeza, com destaque para o período em que algumas de suas pinturas retrataram o corpo e suas representatividades.

Deste percurso, tiramos os principais achados desta pesquisa:

- A sensibilidade e a singularidade da obra de Nice Firmeza, em relação ao corpo, representado em suas máscaras e figuras humanas se constituem como mediação entre a vida pessoal e a produção artística;
- O valor da arte de Nice Firmeza, essencialmente feminina, representada também em suas mandalas bordadas exibe uma estética amorosa, que deve permear as nossas relações com as pessoas que nos cercam, em sua gênese e significação;
- As considerações apresentadas retratam a presença do corpo nas pinturas de Nice Firmeza como símbolo de expressão, significação e reflexo da personalidade humana, pois estas obras formam molduras interpretativas acerca da ideia de corpo como via de livre expressão afetiva e emocional.

Esperamos que este estudo nos leve à reflexão sobre o quanto a arte nos ensina a reconhecer o nosso eu e a encontrar o mundo sensível que nos cerca. É essencialmente necessário que nos tornemos aprendizes dessa relação corpo e mente. Desse modo, evidencia-se o quão possível é, pensar a si mesmo a partir do corpo e da relação deste com o mundo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education.** Boston, Allyn and Bacon, 1982.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?.** São Paulo: editora 34, 2010.

DIAS, M. Estrigas e Nice- o Encontro da Arte com a Vida. In: FONTELES, B. (Org). **NicEstrigas:** arte e afeto. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2014.

FONTELES, B. Uma só Entidade. In: FONTELES, B. (Org). **NicEstrigas:** arte e afeto. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MAYAYO. P. **Historias de *mujeres,* historias del arte.** Madrid: Cátedra, 2003.

MERLEAU- PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PAIVA, F. O Anticlube lírico do Mondubim. In: FONTELES, B. (Org). **NicEstrigas:** arte e afeto. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2014.

SOEIRO, A. R. **Conversas com Nice.** Fortaleza: Gráfica LCR, 2011.

FONTES

ARTE EM MEMÓRIA. **Diário do Nordeste,** Fortaleza, 14. Abr. 2013. Disponível em: http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/bordado-e-historia-pelas-maos-de-nice-firmeza-1.267266. Acesso em 20 de julho de 2017.

ARTES PLÁTICAS. **O Povo-Online,** Fortaleza, 14. Abr. 2013. Disponível em: http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2013/04/15/noticiasjornalvidaearte,3039048/a-partida-da-flor-nice-firmeza.shtml. Acesso em 20 de julho de 2017.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

DESTRUINDO A PRIMAZIA DAS ORIGENS E DAS VERDADES IMUTÁVEIS: A PERSPECTIVA GENEALÓGICA EM COMBATE

Cícero Edinaldo dos Santos[281]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[282]

APRESENTAÇÃO

O trabalho escriturário do historiador faz parte de uma operação historiográfica fundada nas relações entre o lugar social, a prática que executa e a elaboração textual (CERTEAU, 1982). O lugar social que atualmente ocupamos foi determinado por componentes culturais, políticos e econômicos. Por um lado, proporcionou a formulação de problemas, o modo de ver, organizar e analisar as fontes históricas. Por outro, apresentou-se como lugar de desejo. Desejo de conhecimento, de reivindicação e possibilidades.

A nossa prática, principalmente em relação à pesquisa, foi ressignificada aos poucos. Hoje, percebemos que ela não se limita apenas a seleção, organização e análise das fontes. Está entrelaçada também as tentativas de entender o passado e nos coloca, assim como antes, na fronteira entre o que aconteceu e o tempo presente. Ao privilegiarmos algumas temáticas, centenas de outras ficam no esquecimento ou guardadas para um futuro próximo. Isso não é angustiante. Pelo contrário, traz uma sensação de apaziguamento. Algumas coisas são possíveis de serem estudadas e entendidas em determinado momento. Outras não.

Atualmente, somos levados cada vez mais a fugir dos modelos totalizantes, das linearidades, das ideias de progresso, da frágil relação entre causas e consequências. Acreditamos que mais importante do que se fixar numa teoria que prega a grande "Verdade" de outrora, existe a possibilidade de pensar, com esta, e contestar o próprio pensamento, em busca do entendimento de quem não somos mais e quem somos nós, diante das nossas próprias ações e, principalmente, das ações dos outros.

Diante dessas considerações iniciais, apresentaremos a seguir algumas reflexões de uma pesquisa que se encontra em andamento no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa denominada História e Educação Comparada (LHEC), no eixo de família, sexualidade e educação. Nosso objetivo é apresentar contribuições oportunas da perspectiva genealógica para os estudos históricos sobre as ações corporais.

[281] Doutorando em Educação – Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes. E-mail: ciceroedinaldo@live.com
[282] Doutora em Educação – Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com.

Partimos do pressuposto de que, ao buscar romper os compartimentos de saber e os modos de ver as ações corporais, a perspectiva genealógica busca entender a difusão e circulação dos saberes, salientando, entre outras temáticas, as ideias pedagógicas (Ó & CARVALHO, 2009), as técnicas de disciplinamento, cuidado e governo dos corpos, em distintas espacialidades e temporalidades (PINHEIRO, 2016; ARAÚJO, 2015, Ó, 2003, 2006, 2009, 2010).

PERSPECTIVA GENEALÓGICA: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DE PESQUISA.

A perspectiva genealógica entende que não há identidade imóvel das instituições sociais, tampouco dos indivíduos que a compõem. Os processos educacionais estão numa constante, nem sempre rápida, invenção, por isso é preciso atentar as minúcias, aos processos que fazem surgir, difundir ou profanar práticas corporais, ditas como verdadeiras ou falsas, normais ou anormais.

Esse posicionamento de investigação parte do pressuposto de que as evidências da experiência humana não revelam "o que realmente aconteceu", tampouco apresenta uma forma única, universal. A tentativa de abarcá-las completamente fracassa, pois são múltiplas, dispersas, pulverizadas. Suas funções e interesses são sustentados por registros e são estes que podem ser investigados, criticados. O estudo crítico e analítico dos registros serve para conhecer as rupturas, as produções, emergências, bem como entender o fazer-se, o tornar-se, as ilusões do devir nos emaranhados das conjunturas históricas.

> Ainda que atualmente seja comum considerar que o conceito nietzchiano de genealogia tenha sido uma apropriação feita apenas por Foucault, não há dúvida de que tanto alguns sociólogos clássicos – como Marx, Weber e Durkheim – tematizaram genealogicamente sobre várias categorias sociológicas, quanto alguns historiadores e sociólogos atuais – como Anthony Giddens, em certa medida, Eric Hobsbawn, mas, sobretudo, Nobert Elias – fizeram abordagens genealógicas sobre seus objetos de investigação (VEIGA-NETO, 2007, p. 56).

Esse tipo de perspectiva se opõe a linearidade evolutiva, a noção de totalidade e as meta-narrativas das representações (DREYFUS, RABINOW, 1995). Não equivale à busca de uma origem, mas as descontinuidades nos desenvolvimentos contínuos. Destaca os mínimos detalhes, as pequenas mudanças, os contornos sutis, constituídos historicamente (DUSSEL, 2004).

São elementos dessa perspectiva: questionar os saberes e as verdades; questionar quem os produzem e em que condições, fazendo emergir as relações de poder que as tornam possíveis, além de trazer à tona o marginal e o impensado historicamente (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011).

A perspectiva genealógica coloca em suspeita o universalismo do conhecimento e o objetivismo da Ciência, uma vez que reconhece a multiplicidade e a diversidade de saberes. Preocupa-se em entender a vitória historicamente comprovada de alguns enunciados, não para reproduzi-los, mas para conhecer as lutas pelas quais houve a legitimação de saberes sobre o corpo e a alma dos indivíduos.

Por muitos anos, o discurso foi visto em termos dualistas, isto é, dominantes e dominados, havendo entre ambos as barreiras e fronteiras das classes sociais e dos mecanismos, cujo modelo foi criado a partir do empréstimo dos pressupostos da repressão social, da exclusão e do recalque. Com a perspectiva genealógica, o discurso passa a ser entendido como discurso-batalha e não discurso-reflexo, podendo ser identificado paralelamente como um lugar ou instrumento de confronto, bem como uma arma de poder, de controle, de assujeitamento e (des) qualificação dos indivíduos (FOUCAULT, 2011).

No sentido de *Herkunft,* isto é, proveniência (NIETZSCHE, 2005) a perspectiva genealógica procura identificar "de onde veio" e não a Origem de um conceito, categoria ou instituição social. Ela mapeia os caminhos de ascendência do objeto estudado, sem deixar de esquecer as condições que a possibilita. Descreve demoradamente as experiências da/na cultura, com a intenção de perceber como os indivíduos pensam e agem, não de forma genérica, mas dentro de uma conjuntura histórica que delimita as condições de possibilidade para o pensar e o agir (EIZIRIK, 2005), bem como suas ações corporais.

A perspectiva genealógica pergunta a respeito do "entre", isto é, o que está "entre" a diferenciação de discursos, o que está "entre" as práticas corporais de tempos distintos, etc. "Trata-se de não partir de pontos de apoio para explicitar os acontecimentos, mas partir, sim dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio" (VEIGA-NETO, 2007, p. 58). Visa perceber:

> uma proveniência nem longínqua, nem acumulativa, mas fragmentária. Um acidente anterior imediato ao acontecimento, que se dissolve inscrito nos corpos sujeitos à irrupção à necessidade da existência material, oposto a qualquer identidade ou idealismo. O emaranhado de vários fios sem meada, que nunca se liga a nenhuma pureza original. A trajetória sem bússola de um navio. Uma proveniência dada pelos sulcos de dobras históricas (SILVA; MARTINS, 2008, p. 48).

É necessário perceber que o "sujeito moderno" não é tão somente uma invenção da Modernidade, mas que o próprio conceito moderno de sujeito também assim o é, bem como os conceitos acerca das instituições sociais, tais como a família e a escola, e seus desdobramentos de

funções, configurações, etc. Desnaturalizar a ideia de "sempre", "nunca" e "jamais" é um posicionamento aconselhável para a perspectiva genealógica. Ela implica uma atitude completamente avessa à busca de qualquer tipo de "certeza pronta", de "verdades permanentes" e de "princípio universais" referentes às ações corporais (GALLO, 2011).

Nesse direcionamento, é possível analisar os discursos a partir de três tarefas principais, a saber: o questionamento da "vontade de verdade", a tentativa de restituir o caráter de acontecimento dos discursos e a suspensão da soberania do significante. Partindo do pressuposto de que existem grupos de procedimentos de controle, seleção, organização e distribuição dos discursos – isto é, os sistemas de exclusão externos, sistema de exclusão internos e as regras impostas aos sujeitos – a análise dos discursos nutre-se com princípios metodológicos básicos, a saber: inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade (FOUCAULT, 2014).

Explicitando a informação anterior, denota-se que os discursos já são por si acontecimentos. Os mesmos não são vistos como decisões unilaterais, tratados ou uma batalha com vitoriosos predefinidos. Os discursos emergem ao acaso, e não a partir de uma intenção única ou demarcação *a priore*. Ao problematizá-los, pode-se notar *como* e *porquê* certos saberes foram difundidos e circulados em um dado momento histórico.

O entendimento dos discursos, por sua vez, parte da premissa de que não há nada absolutamente primeiro a interpretar, pois no fundo tudo já é interpretação. Não existe uma busca incessante para encontrar algo escondido por trás das palavras, mas, pelo contrário, a profundidade dos escritos torna-se um segredo absolutamente superficial (FOUCAULT, 2013a, 2013b), pois:

> Quanto mais interpretamos, menos encontramos o significado fixo de um texto ou do mundo, e mais encontramos outras interpretações. Estas interpretações foram criadas e impostas por outra pessoa, não pela natureza das coisas. Nesta descoberta da ausência de fundamento, a inerente arbitrariedade da interpretação é revelada. Pois se não há nada a interpretar, então tudo é passível de interpretação; os únicos limites são as arbitrariedades impostas (DREYFUS, RABINOW, 1995, p. 120).

Relacionado a esses pareceres iniciais acerca da análise dos discursos, está à intenção de desconstruir uma suposta verdade, universal e atemporal, destacando sua "vontade". Para isso, parte-se da premissa de que a construção da verdade, entre os indivíduos e as coisas, entre as sensibilidades e a verdade dos indivíduos entre si, depende de circunstâncias históricas que buscam submeter os corpos a práticas culturais, caracterizando uns e outros. Reiterando diferenciações.

> [...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 1992, p. 22).

Nesse direcionamento, não se questiona o que é verdade, mas quem define o que ela é, como se dá os meios de apropriação e a quem serve a manutenção de tais postulações, uma vez que:

> O discurso qualificado como verdadeiro é aquele que impôs sobre outros discursos relegando-os ao terreno do falso e do ilusório, instaurando assim uma ordem. A *ordem do discurso* é o critério normativo para impor significações, identificar, dizer o que é verdadeiro e falso, o que está certo e o que está errado, o que é delirante e o que é racional, nada mais do que um modo de operar separações (CANDIOTTO, 2010, p. 51).

Cada sociedade legitima um regime de verdade, isto é, sua "política geral", onde acolhe alguns tipos de discursos, fazendo-os funcionar; utiliza mecanismos e instâncias que permitem distinção dos enunciados e suas polarizações; requisita técnicas e procedimentos para a obtenção de uma suposta verdade e concede estatuto para determinados sujeitos aferir o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2014).

> Quando são descritas as redes discursivas epocais, torna-se irrelevante a afirmação de uma continuidade progressiva da racionalidade em busca de sua cientificidade; apenas procura-se identificar o sistema de relações que constitui o solo permeável de um saber possível num momento histórico. Sua descrição independe da vontade consciente de racionalização ou da afirmação livre e soberana da razão liberta dos preconceitos do passado, mas da sincronia estabelecida pela rede dos saberes (CANDIOTTO, 2010, p. 28)

Aquilo que normalmente denomina-se como verdade constitui efeito da vontade (histórica) de verdade observada na articulação entre estratégias de poder, difusão e circulação de saberes. Em linhas gerais, pode-se dizer que o saber é frequentemente utilizado pelo poder, que, por sua vez, empresta auxílio ao outro. Todavia "não se trata de erigir o Saber e o Poder como uma espécie de casal infernal, mas de precisar a cada caso quais foram suas relações e, em primeiro lugar, se as tiveram, e por que vias" (CANDIOTTO, 2010, p. 55).

Entre o poder e o saber, há diferenças de formação, heterogeneidade, embora também exista pressuposição recíproca e capturas mútuas, bem como o primado de um sobre o outro. O poder não equivale ao conjunto de Instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado específico. Não equivale às regras, tampouco a um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou indivíduo(s) sobre outro(s) e cujos efeitos, por derivação sucessiva, atravessariam a sociedade inteira. O poder não tem forma (FOUCAULT, 1988, DELEUZE, 2005).

O poder não é uno, mas compartimentado discursivamente em micropoderes difusos. É estratégico. Não está apenas numa macroestrutura, ou seja, o Estado e seus representantes, mas apresenta-se também em outras instituições sociais, tais como a Igreja Católica, a família e a escola. O poder implica uma autoridade relativa à condução de si e dos outros e uma força que age para (re)produzir modos de ser estar no mundo, muitos deles atrelados as ações corporais.

> Está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provêm de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Os efeitos do poder não são atribuíveis a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. Resultam das posições estratégicas apreciadas para determinados fins. O poder não tem essência. Ele é operatório. Por um lado, pode ser visto como singular, pois nunca é universal. Por outro, não é "local, nem localizável", pois é difuso (FOUCAULT, 1988).

O poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder. Em linhas gerais, pode-se dizer que uma relação de forças é uma função do tipo incitar, suscitar, combinar, repartir, colocar em série, compor, normatizar, etc (DELEUZE, 2005). Antes de abstrair ou mascarar sobre determinada coisa, o poder produz a verdade sobre a mesma.

O saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável. Possui forma. Organiza matérias. É estratificado, arquivado. Modela funções para materialidades. Nesse sentido, pode-se entender a família (relacionada à casa/lar) e a escola como matérias formadas pelo saber. Enquanto as funções formalizadoras correspondem a punir, cuidar, disciplinar, fazer trabalhar os corpos (DELEUZE, 2005).

> Não há modelo de saber que não exprima ou não implique ato, isto é, um poder se exercendo. Todo saber vai de um visível a um enunciável, e inversamente, todavia não há forma comum totalizante, nem mesmo de conformidade ou de correspondência biunívoca. Há apenas uma relação de forças que age transversalmente e que encontra na dualidade das formas a condição para sua própria ação, para sua própria atualização. Se há co-adaptação das formas, ela provém de seu "encontro" (com a condição de que seja forçado), e não o inverso: o encontro só se justifica a partir da nova necessidade que ele estabelece (DELEUZE, 2005, p.48)

O poder produz discursos e ambos produzem uma gama variada de saber relativas à condução das ações corporais, em distintas temporalidades e espacialidades. Logo, podemos perceber que os discursos referentes às ações corporais estão articulados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Tais discursos, para existirem ou resistirem, passam por condições históricas de luta e reivindicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão da literatura apresentada anteriormente, percebemos que a perspectiva genealógica ajuda a escamar algumas "evidências" e "lugares comuns" da pesquisa histórica, ao utilizar a gama de ferramentas analíticas citadas anteriormente. Ela ajuda a não se fixar nos anacronismos, salientando que uma palavra, um estilo de escrita ou um ideal encontrado nas fontes

históricas referente às ações corporais só adquire sentido, semelhante ao que um dia foi proposto, quando são colocados em seus contextos próprios de difusão e circulação.

A perspectiva genealógica ajuda a perceber como o poder utiliza o saber para impor verdades e propagar reiterações. Torna-se um meio promissor de combate epistemológico, ao tentar destruir verdades imutáveis e/ou origens de fatos, identidades e sentimentos referentes às ações corporais. Em suma, ela se opõe a linearidade evolutiva, a noção de totalidade e as meta-narrativas das representações corporais, ressaltando os detalhes, as pequenas mudanças, os contornos sutis, constituídos historicamente e que fazem (re)produzir ações nos/pelos corpos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. **A Feminização do magistério na educação à distância em perspectiva comparada**: entre a professora tutora e a professora do passado. 2015, 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a Crítica da Verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. Rev. Trad. Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSSEL, Inés. Foucault e a Escrita da História: Reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**. 29 (1), jan/jun, p. 45-68. 2004.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história. *In*: **Ditos e escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. Nietzsche, Freud, Marx. *In*: **Ditos e escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

_____. O discurso não pode ser considerado como... *In*: **Ditos e escritos VII – Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault: a descolonização do pensamento. In: REGO, Teresa Cristina (org). [et.al.]. **Memória, história e escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. p. 127-153.

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.2, n.2, p.168 – 181, out. 2010/mar.2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Ó, Jorge Ramos. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 6, n 2 (12), 2006, p. 11-30.

_____. **Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade**: a problematização foucaultiana. São Paulo: Cultura Académica, 2010.

_____. **O Governo de si mesmo**: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – Meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do & Carvalho, Luís. **A Circulação do Conhecimento Pedagógico e a Invenção da Criança Problema**: Estudos Comparados Portugal-Brasil (1880-1960). Lisboa: Educa & Ui&dCE, 2009.

PINHEIRO, Fabiane Elpídio de Sá. **O corpo em processo de Adoecimento e suas (re) significações psicossociais no Currículo de Fisioterapia da Universidade Federal do Ceará**. 244f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

SILVA, Glaydson José da; MARTINS, Adilton Luís. Genealogia e História Antiga. In: RAGO, Margareth; FUNARI, Pedro Paulo A. (Orgs). **Subjetividades Antigas e Modernas**. São Paulo, Annablume, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A INVENÇÃO DA FAMÍLIA MODERNA: FUNÇÕES, PARTICULARIDADES E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Cícero Edinaldo dos Santos[283]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[284]

APRESENTAÇÃO

No século XXI, há o costume moral de que não se deve falar ou fazer alusão a assuntos sexuais *na frente de* ou *para as* crianças, pois as mesmas são "inocentes". Cientistas, médicos, juristas e religiosos argumentam que é necessário cuidá-las, preservá-las, deixar que o curso da vida se encarregue de mostrar como elas podem usufruir dos seus corpos para o prazer e não antever indicações sobre esse uso dos prazeres. Outros estudiosos, tais como os psicanalistas, argumentam que nenhum indivíduo pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos posteriores à puberdade (FREUD, 1980, vol. IX, p. 214).

Transpassados por preceitos políticos, crenças e dogmas, debates acalourados são feitos em prol da discussão da inocência da infância, bem como dos perigos, dos desvios e influencias más que impedem a "condução correta" da juventude. O que passa despercebido é que o interesse pela educação das crianças e jovens tem uma história, onde foi construída ideias de naturalização e normalização dos indivíduos, ao mesmo tempo em que foi gestada a ideia de família enquanto instituição educadora, com seus discursos sobre o nome, o sangue e o afeto.

Diante disso, este artigo parte de uma revisão bibliográfica, a fim de criar um panorama histórico sobre a invenção da família moderna, enfatizando os discursos acerca da educação das crianças e jovens. Centra-se, principalmente, nas funções, particularidades e sentimento de pertencimento, providenciados para serem executados *na* e *a partir dessa* Instituição.

Um dos objetivos específicos desse artigo é apresentar uma síntese e não uma totalidade global dos fatos que levaram a invenção da família moderna. O mesmo é resultado de um recorte de uma pesquisa que se encontra em andamento no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa denominada História e Educação Comparada (LHEC), no eixo de família, sexualidade e educação.

[283] Doutorando em Educação – Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes. E-mail: ciceroedinaldo@live.com
[284] Doutora em Educação – Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com.

A INVENÇÃO DA FAMÍLIA MODERNA: UM PANORÂMA HISTÓRICO

No período medieval, não havia a consciência da particularidade infantil no âmbito epistemológico tal como conhecemos atualmente. Isso não quer dizer que as crianças fossem totalmente abandonadas ou negligenciadas (ARIÈS, 2006). Circulavam-se algumas representações avulsas acerca das particularidades das crianças, com forte teor moral e religioso (LOPES; GALVÃO, 2005).

Os primeiros anos de vida eram considerados frágeis e nem mesmo a Igreja Católica possuía uma opinião consolidada sobre o zelo e afeição com os mais pequeninos. O centro de atenção estava no casal que iria procriar e não na criança que passaria a existir. Até o século XVII, o recém-nascido, por exemplo, incapaz de resistir sem o cuidado de outro ser vivente, responsável por este, era identificado como a vida que "não contava". Não existia uma afeição pelo recém-nascido diante do alto nível de mortalidade que persistia na Europa e em outras partes do mundo.

"Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama [de leite], ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (ARIÈS, 2006, p. 99). Nos primeiros anos da Modernidade, não aconteceu uma mudança total nos costumes, pois mudanças históricas são lentas e nem sempre abruptas. Não houve, a princípio, o cuidado em falar, agir ou se comportar de determinadas maneiras na frente das crianças. O hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais era frequente e não chocava o senso comum. Tal hábito mantinha-se presente nas casas dos burgueses, fidalgos e plebeus.

O contato físico, que caracterizava tais brincadeiras entre adultos e crianças, era proibido apenas quando o corpo destas últimas começava a crescer e mudar, sendo percebido visualmente e tornando-se semelhante ao corpo dos adultos. Não havia ainda ideias pautadas no sexo ou na sexualidade das crianças.

As particularidades da infância começaram a ter contornos mais precisos diante do contato entre os adultos – principalmente as mães e as amas de leite – com as crianças pequeninas. As características dessas últimas, tais como ingenuidade e o próprio corpo, serviam de distração e contemplação para os adultos. Esse sentimento de "paparicação" não se restringia aos indivíduos mais afortunados. Alastrou-se na Europa durante a segunda metade do século XVI e, principalmente, no século seguinte. Transpôs o além-mar, mantendo traços fortes na atualidade.

Inicialmente, este sentimento trazia em si certa indiferença com a infância. Era comum chamar as crianças pequeninas de "coisa", "coisinha", não defini-las por nome ou comemorar seu

aniversário, pois as mesmas poderiam sucumbir antes do crescimento. O afeto tinha limites para se precaver do apego e, posteriormente, o sofrimento causado pela morte.

A exasperação pelo sentimento de "paparicação" fez emergir a vontade de separar, preservar e direcionar as crianças, com base em novos costumes socioculturais. Este ideal se propagou em várias partes do mundo e serviu como inspiração para os processos educacionais das temporalidades seguintes. Os discursos de alguns pensadores se contrapuseram, em certa medida, com o sentimento de "paparicação" e transformou a família em uma instituição educadora.

Nos primeiros séculos da Modernidade, ainda havia o costume de educar as crianças fora do lar, expresso quase como um ritual de passagem rumo à idade adulta. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e começassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro e/ou um ofício específico, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Essa prática cultural era um hábito difundido em todas as camadas sociais (ARIÈS, 2006, p, 157).

Algumas delas voltavam a conviver com os pais, outras jamais retornavam depois de adultas. A família não reproduzia uma noção de particularidade ou sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais tivessem ojeriza pelos filhos. Eles viam nos filhos a projeção de melhores condições de vida (após o emprego desses) ou a manutenção do *status* social. A família era uma realidade econômica e social, mais do que afetivo-sentimental.

Ao conviver com os adultos, em outras casas e espaços sociais, as crianças aprendiam por imitação e/ou imposição. Aprendiam pela prática cotidiana. Muitas pessoas frequentavam a casa de famílias abastadas, ensinando atos e comportamentos para as crianças que, em alguns casos, não eram condizentes com as opiniões dos pais e, em outros, eram permitidos por eles, sem nenhum constrangimento.

A mistura entre adultos, jovens e crianças, bem como a falta de responsabilidade dos pais perante a educação dos filhos passou a incomodar os pensadores do século XVII. Estes afirmavam que era necessário criar possibilidades de relações onde às crianças não aprendessem, precocemente, assuntos ligados ao sexo. Com esse posicionamento eles instigavam o aparecimento das funções e responsabilidades familiares.

Alguns pensadores, muitos deles religiosos católicos ou adeptos dos ideais iluministas, empregaram ações para conhecer e delimitar as particularidades das crianças, corrigindo-as. Em

seus discursos, as crianças não eram identificadas como "coisas", mas como seres humanos peculiares. Tais ações serviram para caracterizar a infância com contornos definidos, entendendo os limites corporais e, posteriormente, intelectuais. Reforçando a ideia de necessidade de proteção (ARIÈS, 2006).

Desde o período medieval, apenas o filho mais velho de um casal, de camada social abastada, recebia a fortuna ou ficava responsável pelo patrimônio conseguido, por linhagem e *status*, dos pais. Este costume gerava intempestivas disputas entre os irmãos. A partir de meados do século XVII, alguns pensadores contestaram a legitimidade desse costume, afirmando que o mesmo prejudicava a equidade entre os filhos de um casal e provocava a possibilidade de afeição entre eles.

Um fator religioso atravessava as decisões de tais pensadores. Enquanto o filho primogênito ficava encarregado de administrar as posses dos pais, o segundo ou terceiro, ia para o mosteiro ou claustro. Muitos deles não tinham vocação. Tornavam-se padres apenas por imposição. O discurso de equidade na divisão das posses dos pais tinha por trás a intenção de barrar vocações forçosas, foi impulsionado pela reação da Igreja Católica. A partir do fim do século XVIII, a desigualdade entre os filhos de um mesmo casal tornou-se "uma injustiça intolerável". Na Europa foram os novos costumes e não leis restritas, inspiradas na Revolução Francesa, por exemplo, que suprimiram o direito de primogenitura (ARIÈS, 2006).

Por um lado, os pensadores que pregavam novos modos de viver e conduzir a existência dos outros argumentavam que os pais deveriam amar os filhos igualmente, pois não havia "diferença de natureza" entre eles, por outro defendiam que os pais eram responsáveis pela escolha dos cônjuges dos descendentes. O casamento era escolha dos progenitores e, exceto raras exceções, não se baseava nos sentimentos dos envolvidos (GIDDENS, 1993).

Aos poucos, o afeto tornou-se um referencial de aglutinação entre pais e filhos, bem como de equidade entre os irmãos. Isso provocou "zonas de intimidade" entre os integrantes da família. Tais zonas de intimidade, físicas e morais, não existiam no período medieval e estavam, de certa forma, articuladas ao entendimento das particularidades das crianças, da presença das mesmas no lar e nas escolhas e direcionamentos dos filhos jovens, antes e após o casamento (ARIÈS, 2006).

As famílias europeias, principalmente aquelas constituídas por burgueses, começaram a reduzir de tamanho e, progressivamente, aderiram os costumes de discrição e isolamento. Serviram de modelo para outros tipos de família localizados em distintas partes do mundo. Começaram a manter segredos e acontecimentos na casa, sem expô-los socialmente.

A casa passou a ser dividida em cômodos independentes, onde os moradores ficavam juntos, mas dormiam separados. Tornou-se o "lugar estruturado da família". As refeições foram encurtadas e os criados passaram a dormir e trabalhar em quartos separados, sem muito contato com os patrões. Cada cômodo foi nomeado como apropriado ou inapropriado para ser usado, com divisões arquiteturais, pelos próprios moradores. A casa deixou de ser lugar público e tornou-se o lugar separado, lugar máximo de expressão da família, lugar de afeto, privacidade e intimidade, comandada pelo "chefe da família": o pai. (LOPES; GALVÃO, 2005).

Do fim do século XVIII em diante, a discrição e o isolamento trouxeram em si uma nova polidez para as relações entre os seres viventes: uma noção do que deveria ser restrito a casa (independente de sua configuração econômica) e o que poderia ser visto pela sociedade. As visitas de amigos ou clientes passaram a ser programadas com antecedência, para que ninguém chegasse em horário inoportuno, quebrando a rotina familiar ou constatando "o desconhecido".

Manuais de boas maneiras passaram a guiar o convívio social, estimulando formas específicas de conduzir os atos e comportamentos das crianças e jovens, bem como de seus responsáveis dentro das casas e na sociedade. Tais manuais defendiam o controle dos corpos e a restrição dos impulsos considerados agressivos ao meio social. A espontaneidade das ações corporais foi substituída pela regra e repressão aos desviantes (ELIAS, 1994).

Regras de civilidade foram impostas para as famílias mais abastadas, regulando os movimentos mais íntimos e ínfimos do cotidiano, tais como as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, o pudor, a escarrada ou até mesmo as pequenas manifestações de violência perante os demais. As sensibilidades transformaram-se. As manifestações corporais foram mais ou menos "afastadas da cena pública, muitas delas desde então ocorrendo nos bastidores; tornam-se privadas" (LE BRETON, 2007, p.21).

No século XVIII, conselhos higiênicos de cuidado com a saúde do corpo circularam em várias partes da Europa, se estendendo posteriormente para outros continentes. Nessa conjuntura histórica emergiu discursos de que a maternidade era um "instinto" inerente à mulher, um elemento próprio de sua "Natureza Humana". Tais discursos visavam exigir das mulheres, muitas jovens e sem amor por seus cônjuges, o sacrifício de cumprir "seus deveres naturais" (BADINTER, 1985).

As ideias dos pensadores da época modelaram as funções da família, com destaque para as funções maternas. Criaram o "instinto materno". Transformando-o em um elemento biopsicológico, ligado a um conjunto polivalente de postulações morais que pressionavam as

mulheres a agirem e se identificarem com determinadas características. Para Jean-Jacques Rousseau, expoente do século XVIII, "a mulher possuía características biológicas e morais que se harmonizavam com a função materna e a vida doméstica", enquanto a aptidão dos homens se encontrava "circunscrita ao espaço público, do trabalho e as atividades intelectuais" (NUNES, 2000, p.38).

É válido ressaltar que o vínculo entre mãe e bebê, representado pela amamentação, não foi homogeneizado. Entre nobres e burgueses, as mães continuaram a entregar seus bebês a amas-de-leite até o fim do século XIX. Nas camadas sociais pobres muitas mães abandonavam seus filhos após o nascimento, seja por falta de condições econômicas para cria-los ou falta de afeto (BADINTER, 1985).

Com os ideais de higienização e da assepsia, na Europa e em algumas partes do mundo, a utilização do leite animal começou a ser utilizada, embora, inicialmente, com certos medos de contaminação. Todavia, uma mudança significativa é válida de nota. A ama-de-leite passou a se deslocar, ao invés da criança, residindo na casa da família do bebê. Embora o amor materno possa ainda ser questionado, percebe-se que desde então, mais do que o símbolo da amamentação, o símbolo do amor materno tornou-se o desejo que o bebê ficasse, na casa. Vivo (ARIÈS, 2006).

No âmbito religioso, podemos perceber alterações importantes nos discursos da Igreja Católica acerca das relações familiares. O uso dos prazeres, o casamento e, consequentemente, a formação da família foram problemáticas importantes desde a fundação da Igreja Católica. Nos primeiros anos dessa instituição religiosa, a virgindade era entendida como mais importante do que o casamento.

A virgindade de Jesus Cristo, que nunca se casou e viveu uma vida sem práticas sexuais era valorizada, bem como o relacionamento de Maria e São José. Esta primeira casada virgem e perpetuada com a virgindade, do nascimento até a morte. A virgindade apresentava-se como caminho de fecundidade, não os prazeres da carne e o usufruto destes nas relações matrimoniais.

Com o processo de institucionalização da Igreja Católica, o casamento foi ganhando adeptos de defesa. "Crescei e multiplicai-vos" tornou-se lema dos ensinamentos cristãos. Antes do final do período medieval, o casamento já era valorizado como um ritual monogâmico e indissolúvel, que delimitava os traços da atividade sexual. Os fieis católicos já estavam "diante de um aparelho de controle institucionalizado" e de "comportamentos exigidos em função dos princípios absolutos e sagrados, aplicados a todos" (BOZON, 2004, p. 26).

A reprodução sexual apresentava-se como um princípio da ordem tradicional e natural dos seres viventes, sendo alvo de constante vigilância e recomendações, por parte da Igreja Católica. Procurava-se conhecer as intimidades dos casais, guiar a prática sexual e transformá-las em instrumento de manutenção da espécie. A Igreja Católica empenhava-se em tentar controlar a vida sexual dos seus fiéis, repudiando a atividade sexual fora do casamento e as práticas que não permitiam a inseminação.

Entre o discurso e a prática sexual existia um fosso ampliado pelo desejo e as divisões entre homens e mulheres. O adultério era visto com mais severidade quando dizia respeito a estas últimas. A prostituição era tolerada, pois supostamente saciaria as vontades íntimas dos homens. Em determinadas culturas, representava até mesmo uma prática iniciática para a construção e reivindicação do prazer masculino. Para as mulheres, de determinadas camadas sociais, restaria resguardar a virgindade até após o casamento.

Desde a Contra-Reforma, a Igreja Católica começou a olhar com mais interesse sobre os atos fora do casamento. Defendia o fim dos prostíbulos, a interdição das coabitações pré-nupciais, o concubinato. Ameaçava com a excomunhão os seguidores dessas práticas. Argumentava que, enquanto a fornicação era a busca desenfreada por prazer, o casamento apresentava-se com o dever de procriação. Logo, a busca do prazer no casamento fazia da união um adultério. Nem mesmo aquilo que denominamos de amor era valorizado nos discursos católicos (FLANDRIN, 1988).

O objetivo do amor cortês era depurar o sentimento, contendo o desejo sexual. Nas relações entre homens e mulheres, os primeiros se apresentavam submissos e as demais controladoras das vontades alheias. O amor – em suas mais distintas formas – não esteve desde sempre nas relações sociais. Muitos jovens se casavam por obrigação. Tantos outros sequer conheciam minimamente os seus futuros cônjuges. Interesses econômicos e políticos ligavam as uniões muito mais do que o sentimento entre ambos.

A busca do prazer nas relações conjugais, sedimentadas por tal sentimento, era proibida pela Igreja Católica. Durante muito tempo, os maridos apaixonados ou que nutriam desejos ardentes por suas companheiras foram considerados fornicadores. O casamento não era visto como um ritual que representava o amor entre dois indivíduos, mas um ritual que impulsionava interesses de família e a futura procriação.

As famílias mais abastadas também não aprovavam o amor cortês. Essa reprovação passou de geração a geração e tinha motivos específicos. Possíveis ligações de amor entre os

descendentes, de camadas sociais distintas, por exemplo, poderiam ruir as alianças entre as famílias, bem como acabar com possíveis heranças, arriscando *status* social e posição política-financeira, entre os pares.

Durante a transformação da família numa instituição educadora, e de forma mais intensa no século XVIII, iniciou-se um processo que acabou transformando o amor não apenas num sentimento que unia os cônjuges, mas também na própria razão de ser da constituição da família. Todavia, foi apenas no século XX que a Igreja Católica proclamou o amor entre os cônjuges como fundamento essencial do casamento e a relação sexual uma expressão do amor entre os mesmos (BOZON, 2004, p. 34) O modelo de casamento por amor, de algo pecaminoso, tornou-se a norma reivindicada.

O pressuposto discursivo de que a família conjugal, composta por pai/homem, mãe/mulher e descendentes não é universal, tampouco natural. A ideia de pertencimento identitário a um grupo pequeno de relações afetivas, econômicas e sociais com funções e configurações específicas, era desconhecido no período medieval e se exprimiu com vigor definitivo apenas no século XVII (ARIÈS, 2006).

O Sentimento de pertencimento tornou-se algo ensinado, embora entendido como natural e perpetuado para as demais gerações. Este sentimento de pertencimento foi possível graças a um investimento discursivo, prático e simbólico, que visou transformar a obrigação de amar os entes da família em disposição inata, dotar cada integrante em gerador de devotamentos, generosidade e solidariedade, com particularidades e funções específicas, além de construir a ideia de unidade e harmonia entre os integrantes, o que nem sempre acontecia diante de condições sociais diversificadas (renda, moradia, lazer, etc) (BOURDIEU, 1996).

Antes da Modernidade, a família cumpria a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, mas não penetrava muito nos afetos (com)partilhados. Até o século XVII, o sentimento de identificação entre seus integrantes ainda não era homogenia em todas as camadas sociais. A partir do século seguinte, tais expressões se estenderam, sendo reproduzidas entre ricos e pobres, velhos e novos.

Nesse processo houve um acentuado crescimento de vigilância sobre tudo o que se relacionava ao sexo dentro da família. Das crianças aos pais, dos novos aos mais velhos, todos deveriam confessar seus atos e desejos mais íntimos. O rompimento das leis do casamento ou a procura por prazeres fora do mesmo eram condenados e deveriam ser confessados (FOUCAULT,

1988). Existia uma condenação ampla em torno de tudo aquilo que pudesse ser experimentado sexualmente fora do casamento: relação sexual entre homens ou entre mulheres, infidelidade, o casamento sem consentimento dos pais ou a "bestialidade sexual", etc.

Nos discursos acerca da configuração da família emergiram jogos de poder e prazer, onde eram solicitados e implantados, mesmo que temidos, enunciados sobre a sexualidade não conjugal, não heterossexual, não monogâmica. Ao dizer o que a família era no seu mais íntimo ideal de realização, os discursos faziam emergir o que ela não deveria ser e ter, mas ao fazer isso já provocava visibilidade sobre "o proibido, a falta, o desvio".

Se antes os discursos dos pensadores pautavam a retirada das crianças do convívio direto com os adultos, bem como a educação moral para as mesmas, a partir de então a moralidade ganhou força ao se articular com outro tipo de discurso, a saber, o discurso pautado na verdade do sexo e na sexualidade. Esta palavra existia no jargão técnico da Biologia e da Zoologia desde 1800, mas somente no final da referida conjuntura histórica, ela veio a ser usada amplamente em sentido próximo ao significado que se propagou nas temporalidades seguintes (GIDDENS, 1993).

Desde então, acirrou-se cada vez mais uma corrida em busca dos vícios e delitos sexuais. Crianças curiosas, meninas precoces, colegiais ambíguos, educadores duvidosos, transeuntes com estranhos fetiches, passaram a ocupar os conselhos escolares, as casas de correção, as penitenciárias e os tribunais judiciários.

A partir do alvorecer da *scientia sexualis*[285], no fim do século XVIII, houve modificações nas ênfases dos enunciados normativos e uma expansão considerável daqueles que se sentiam confortáveis em criar ou delimitar a verdade do sexo. Pensadores, moralistas e/ou religiosos, continuaram a difundir seus discursos, porém apareceram novas ideias ligadas aos campos das psicologias, por exemplo, onde a sexualidade foi destacada no processo de subjetivação dos indivíduos. Alguns discursos divergiam, enquanto outros se conectavam.

A monogamia heterossexual, a proibição do incesto, a naturalização dos sexos/gêneros, continuaram sendo regras internas dos enunciados discursivos, todavia o interesse esteve centralizado cada vez mais nas sexualidades das crianças e jovens, dos loucos e criminosos, no

[285] A *scientia sexualis*, nascida no fim do século XVIII, pode ser caracterizada como um procedimento prático-discursivo utilizado no Ocidente para produzir a verdade do sexo. Visa regulamentar o tempo e o espaço, bem como suas interfaces com os corpos. Limita o prazer. Impõe regras. Enquanto ciência, diz-se responsável pela verdade e falsidade do sexo. Para mais informações ver: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** - Vol.1: A Vontade de Saber. São Paulo: Graal, 1988.

prazer daqueles que amam o mesmo sexo, nos devaneios e obsessões sexuais, em tudo aquilo que pudesse desestabilizar a própria família (FOUCAULT, 1988).

Aos poucos uma das funções primordiais da família, enquanto instituição educadora das futuras gerações, tornou-se ser referencial legitimo de sexualização dos indivíduos e de todas as práticas que a reproduzem ou "ferem sua integridade". Alguns estudiosos, afirmam que, desde o século XVII, houve o interesse em extinguir palavras e enunciados afrontosos ao pudor, expandindo a censura e o silenciamento do sexo, bem como de tudo o que se referia a ele, em várias localidades da Europa (CHAUÍ, 1991). Há possibilidade de que isso tenha acontecido nos lares de diversas famílias.

Todavia, também existe a possiblidade de que, a partir dessa conjuntura histórica, tenha existido um movimento enfático que objetivava a vontade de saber e direcionar tudo o que se referia aos corpos, aos sexos, e posteriormente, a sexualidade dos indivíduos. Um movimento que tendeu a perpassar a própria invenção das funções, particularidades e sentimento de pertencimento da família: do nome, do sangue e do afeto.

Proibições, recusas, censuras e negações sobre os corpos de fato aconteceram. No entanto, tais ações repressoras podem ser vistas como peças que possuem uma função local e tática numa colocação discursiva mais ampla, numa "vontade de saber" que não ficou estagnada diante das tentativas de silenciamento, mas que serviu de suporte e instrumento para o entendimento do próprio sexo. Na Modernidade, "a 'colocação do sexo em discurso', em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação" (FOUCAULT, 1988, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse panorama histórico podemos perceber que a família se tornou instituição educadora, responsável pela socialização primária e dos primeiros ensinamentos sobre a sexualidade dos seus integrantes. É possível notar que o ideal de educar moralmente as crianças e jovens não emergiu "de dentro" das casas familiares. Foi criado externamente e propagado para ser reiterado no cotidiano do lar.

Pensadores europeus do século XVII e XVIII fizeram propagar discursos onde se enunciava o que deveria ser a família moderna, ao mesmo tempo em que justificavam motivos para que e por que ela tinha razão de existir. A ideia de educação moral estava articulada a vontade de conduzir e direcionar os corpos, os sexos. Ganhou novas proporções no século XIX, com o

desenvolvimento das ciências que visavam conhecer "a verdade" dos sexos e da sexualidade humana.

Em suma, a partir do panorama exposto, percebe-se que a naturalização e a normalização das funções familiares não existiram desde sempre. O sentimento de identificação, baseados no sangue e no afeto, entre os integrantes de uma família é uma expressão da Modernidade. Esteve ligado a estruturação da casa, ao governo e cotidiano dos seus integrantes, com ênfase no que deveria ser realizado pelos jovens cônjuges, bem como pela própria invenção da infância. A tentativa de moralizar o cotidiano da família moderna foi sustentada pelo desenvolvimento de uma série de técnicas de controle que visavam ao ajuste, à otimização e as aptidões dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade**: Sexualidade, amor & erotismo nas Sociedades Modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DO&A, 2005.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Vol. 1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FREUD, Sigmund. Sobre as Teorias Sexuais Infantis (1908). Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1980 (Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud v.9).

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O Sexo e o Ocidente**. Editora Brasiliense, 1988.

BOURDIEU. Pierre. O espírito da família. In: BOURDIEU. Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** - Vol.1: A Vontade de Saber. São Paulo: Graal, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual:** Essa nossa (des)conhecida. 12ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1991.

NUNES, Silvia Alexim. **O corpo do diabo entre a crua e a caldeirinha**: um escudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A SANTIDADE FEMININA NA HAGIOGRAFIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Polliana de Luna Nunes Barreto[286]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[287]

INTRODUÇÃO

A Santidade é tema recorrente em trabalhos acadêmicos conforme veremos adiante, ao mesmo tempo a relação entre o santo e a vida cotidiana e os valores sob posse do sujeito objeto de veneração são elementos importantes na constituição de representações da realidade em uma dada comunidade num dado momento histórico. Nesse entendimento podemos citar a contribuição de estudiosos como Peter Brown (1981), André Vauchez (1987) e Pierre Delooz (1985) que realizaram análises acerca do papel do santo na vida social.

Estudos sobre Santidade tem ganho a atenção de vários estudiosos e a santificação feminina é um tema cada vez mais recorrente. Diversas áreas do conhecimento tem se voltado a esse fenômeno na tentativa compreensão dessa realidade. Sobre isso podemos citar o trabalho de Álvaro Dellano Rios Morais (2008) que na Sociologia estudou o processo de "canonização espontânea" de Mártir Francisca em Aurora na região do Cariri, na História Cicero Joaquim dos Santos (2009) enveredou pelas tradições orais que permeiam a morte de Rufina em Porteiras também no Cariri, seu trabalho traz um debate sobre o papel de intercessora que essa mulher passa a ocupar depois de sua morte, ainda na História a pesquisadora Edianne dos Santos Nobre (2014) estuda a experiência religiosa e mística do "corpo sofredor" a partir dos eventos ocorridos em Juazeiro do Norte (Cariri) envolvendo a Beata Maria de Aráujo. Além dos citados trabalhos podemos ressaltar as contribuições Ellsberg (2008), Martins (2013), Duarte (2006), Silva (2007;2008), Mezan (2004), Fleck e Tavares (2015).

A Educação também deve buscar discutir os impactos desse fenômeno, qual seja o da santificação de mulheres, nas questões educacionais, especialmente no campo da Educação lato sensu, não escolarizada. Devemos considerar que a formação de valores que fundam as sociedades são em geral também fenômenos educacionais, ao observarmos que eles se transmitem e se

[286] Doutoranda em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Docente. Universidade Federal do Cariri. E-mail: polliana.luna@ufca.edu.br

[287] Doutora em Educação Brasileira/ Docente. Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

transmutam em meio a realidades educacionais. Não apenas se educa na escola, mas na família, na rua, na igreja, na literatura, na mídia e no cotidiano de forma ampla.

Dois elementos importantes se integram na perspectiva educacional adotada neste estudo: a Santidade e o Gênero, ambos se apresentam como espaço de construção de subjetividades. Como afirmou Flax (1991), o Gênero está presente em todos os aspectos da vida social, ele é "o saber elaborado pelas sociedades sobre a diferença sexual, está presente em todos os aspectos da experiência humana, constituindo-os ainda que parcialmente" (1991, p.230), diria que Santidade, Gênero e Educação se congregam em um profícuo lugar de retroalimentações.

Entendemos Santidade a partir da proposta apresentada por Silva (2007) como "o conjunto de comportamentos, atitudes e qualidades que num determinado lugar e tempo são critérios para considerar um indivíduo como venerável, seja pelo reconhecimento oficial da igreja ou não" (p.50) e este conjunto de valores também se forma através de um denso e imbricado instrumental educativo. A Hagiografia por exemplo é um campo privilegiado para refletirmos sobre como essas categorias se articulam, observando de que forma o feminino se santifica e quais os valores e saberes que são produzidos e norteiam o processo de construção da Santidade.

Trataremos das representações na literatura concernente à hagiografia feminina e das características dessa escrita a partir de seu caráter educativo. Ao observar resultados de pesquisas que observam os elementos da hagiografia para edificação de um modelo de Santidade feminina delas nos valemos para situar o nosso objeto de estudo nesse campo. Ao tratarmos das representações sobre o feminino santificado no Cariri observamos que esse feminino atua como elemento de amoldamento dos sujeitos na medida que é também amoldado através de um fenômeno educativo *lato sensu*. São notórias as produções sobre as vidas de santas populares no Cariri se constituindo uma verdadeira hagiografia. Apesar dessas não serem santas canônicas, são mulheres veneradas em suas comunidades por seus atributos de Santidade.

Nesta seção abordaremos a hagiografia enquanto elemento de propagação de modelos a partir de um recuo temporal e amplificação do espaço geográfico. Buscamos leituras que dialogam com a construção da hagiografia feminina na Idade Média e Moderna em interface com a produção acerca das mulheres santificadas no Cariri cearense. A observação da história de vida das santas em período anterior à atualidade é importante para compreendermos como esses contextos históricos interferem nos valores constituídos no Brasil para a idealização da Santidade.

Importante informar que essas histórias de vida são na maioria das vezes escritas por homens o que leva a uma exposição das representação dos valores femininos sob a ótica masculina, conforme aponta Martins (2013) "a escrita feminina encontra-se quase sempre mediada pela presença de um narrador masculino." (p.18). Ele chega a essa constatação ao pesquisar sobre modelos de Santidade na América Portuguesa no século XVIII. No trabalho consultado por nós, o autor busca os elementos de Santidade na vida de Jacinta Rodrigues Aires, tida como fundadora do Convento de Santa Teresa do Rio de Janeiro e para tanto observa a escrita biográfica e inquisitorial sobre a pesquisada.

Para localizar nosso objeto de estudo no campo das representações do feminino santificado nos valemos de outros autores que caminharam pelas mesmas estradas, podemos citar além de Martins (2013) a estudiosa Mezan (2004), que ao pesquisar sobre o impacto da leitura das vidas de santas nos conventos da América Portuguesa nos trouxe *insights* sobre o impacto da Educação feminina na região do Cariri através da propagação das histórias de Santidade, com relação ao comportamentos da mulheres devotas naquela região. Sobre a capacidade modeladora que tem a escrita da vida dos santos para uma dada comunidade recortamos a afirmação de Martins (2013) ao tratar do assunto. Para ele

> "Efetivamente, os escritos de vida parecem assumir um perfil duplamente modelar. Constituíam espelhos de perfeição, que poderiam guiar as condutas de mulheres situadas em diferentes estados, como freiras, casadas, donzelas e pecadoras arrependidas. Mas se tinham potencial para moldar comportamentos femininos, os próprios escritos de vida eram modelados pelas vidas de santos." (p.17)

A educação tanto tem relação direta com a produção de santos que o surgimento de universidade em diversas cidades ocidentais ainda no século XIII influenciou, segundo Silva (2007), a produção hagiográfica. Esses conhecimentos que seriam produzidos deviam responder às exigências de uma sociedade complexa e em expansão, havia a necessidade de compreender Deus, regular comportamentos e administrar bens. Para ela muitas das ideias desenvolvidas dentro dessas instituições de ensino contribuiu para consolidação do discurso misógino, a partir da retomada dos textos clássicos greco-romanos foram sistematizadas reflexões que advogavam pela inferioridade e fraqueza da mulher.

Igualmente Egido (2000) compreende que a vida dos santos se apresentaram já na Idade Moderna como modelo a ser perseguido pelas sociedades católico-cristãs, e ao mesmo tempo sujeito a ser invocado ante as necessidades temporais, diz o autor "El santo se había convertido en el héroe dominante, admirado y propuesto como ideal humano o interesadamente invocado como protector o terapeuta."

O papel da hagiografia como elemento para condicionamento de condutas remonta à necessidade de divulgação e registro da vida dos santos e igualmente a observância do exemplo de vida de homens e mulheres que ao guardarem sua fé e suportarem privações conquistam com a morte a ascensão da alma e a libertação dos sofrimentos terrenos. Durante a idade Média era comum o uso do *Exemplum* como gênero didático-literário que ao expor uma narrativa trazia uma lição moralizante, essa narrativa escrita ou verbalmente exposta para um grupo de pessoas por professores, religiosos e oradores diversos contribuía para promover modelos de conduta adequados ao contexto histórico vivenciado. Sobre isso, Martins (2013) informa que

> "A importância do Exemplum para a literatura hagiográfica data da Idade Média, cuja principal produção neste campo foi a Legenda áurea do frade dominicano Jacopo de Varazze, uma coletânea de vida de santos. Buscando fornecer material mais eficiente para a pregação"(P.18)

O registro da vida dos santos e o caráter moralizante de suas virtudes didaticamente repassadas às comunidades relaciona-se com um esforço contra reformista da Igreja católica. Para Egido (2000)

> "Después de Trento se formarán nuevas colecciones hagiográficas más de acuerdo con el talante barroco, con los modelos de santidad exigidos por la reacción antiprotestante y, también, más completos y voluminosos en su forma."(P.64).

Com o advento da Contra Reforma a Santidade será reconhecida a partir de intenso processo probatório e que demanda um trabalho de enaltecimento dos indivíduos dedicados à causa da Igreja, tanto que o reconhecimento institucional de Santidade relaciona-se diretamente com a participação em criação, manutenção e consolidação de ordens monásticas, dedicação à vida religiosa, sendo à obediência à hierarquia da Igreja uma das virtudes reconhecidamente valoradas.

A despeito das normativas eclesiais permanece a constituição de representações sobre santidade a partir dos elementos da cultura, paulatinamente construídos ao longo dos séculos, a devoção às mulheres santas e o relato do sobrenatural na literatura hagiográfica permanece intensa. Na Colônia Portuguesa na América a história de vida dos santos é de interesse notório, Martins (2013) divulga em seu trabalho análises da obra do monge beneditino D. Domingos de Loureto Couto escrita e divulgada em 1757 e impressa em 1904. Parte da obra tem por objetivo divulgar os feitos virtuosos e heroicos de mulheres pernambucanas, ela é composta por oito livros e é intitulada Desagravos de Brasil e Glórias de Pernambuco (1904) encontra-se disponível no acervo digital da

Biblioteca Nacional[288]. Chama-nos atenção a descrição do conteúdo livro sétimo que trata especificamente de mulheres.

> 'O livro sétimo está dividido em 17 capítulos: os cap. 1 e 2 tratam das senhoras martirizadas em defesa da castidade; o capítulo 3, de mulheres que tiraram a própria vida para se conservarem castas; os capítulos 4, 5 e 6 mostram mulheres que, tendo levado uma vida de virtudes, padeceram morte violenta por falso testemunho, os capítulos 7 e 8 narram experiências de diversas pernambucanas que professaram nos conventos de Portugal; os capítulos 9 e 10 tratam de mulheres que ingressaram em recolhimentos locais, o cap. 11 trata de donzelas que "fizeram de suas casas recolhimento e clausura"; o capítulo 12, de mulheres de "louváveis procedimentos" que vestiram o hábito das ordens terceiras; o cap. 13, de mulheres virtuosas que viviam no estado de casadas e viúvas; o cap. 14, das pecadoras penitentes; o cap. 15, de índias que floresceram em virtudes; os capítulos 16 e 17, de "heroínas pernambucanas cuja virtude ligava-se às letras e às armas".'(p.20)

A despeito da produção de D. Domingos de Loureto Couto não se apresentar como uma hagiografia, tem impacto na propagação da Santidade feminina entre os cristãos católicos, de toda sorte a preservação da castidade e o martírio são os elementos mais fortes para elevação da mulher à categoria de santa, seguem-se as virtudes das mulheres casadas e viúvas e a penitência das pecadoras, por último o autor apresenta a virtude relativa às letras e às armas.

As mulheres santificam-se por excelência na esfera privada enquanto aos homens a Santidade se eleva por seus feitos na esfera pública, uma relação clara das funções definidas socialmente para o gênero "O homem se fazia mártir pela palavra, pelo gesto heroico de enfrentamento em uma ação pública, que estava ligado ao ideal de honra masculina." (MARTINS, 2013, p.21). O controle do corpo feminino é claramente uma bandeira hasteada pela literatura cristã e através de outros institutos formais erigidos com esse fim.

> 'A Igreja, desde a Idade Média, desenvolveu mecanismos de observação e controle sobre o corpo e a sexualidade feminina, designando, por exemplo, à confissão sacramental um meio de vigilância aos desejos, prazeres, pensamentos e à concupiscência da carne."' (SANTOS E SALES, 2015,p.123)

Ele ocorre em meio a constituição dos valores que norteiam a Santidade da mulher, assim é que a virgindade e a defesa da própria honra são elementos que divinizam o ser feminino, naturalmente tendencioso ao pecado da carne, já que a exemplo de Eva teria a mulher o poder de fascinar os homens levando-os ao erro.

Nos primeiros séculos da Cristandade a virgindade já era um valor a ser preservado, unindo muitas mulheres em torno de congregações para a vida religiosa. São Jerônimo, homem que viveu entre 397 e 420, é considerado Doutor da Igreja Católica, por sua produção acadêmica, responsável por uma vasta obra teológica foi confessor e diretor espiritual de alguma mulheres patrícias romanas

[288] http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasgerais/drg177349/drg177349.pdf

que escolhiam a vida casta, entre elas Leia, Marcela e Paula, com suas filhas Blesila e Eustóquia, da sua relação com feminino chegou até os dias atuais cartas nas quais Jerônimo orientava e educava rumo à preservação da castidade. Segundo Oliveira (2013)

> "Jerônimo não só faz o elogio da virgindade, como mostra o caminho da perseverança. Por isso, é fundamental manter fidelidade aos princípios escolhidos. Propõe alguns conselhos: A esposa de Cristo deve parecer-se com a arca Santa, dourada por dentro e por fora, como guardiã da lei do Senhor. É preciso abandonar o Egito e seguir pelo deserto, até entrar na terra prometida. Evitar a vanglória ao jejuar, mostrar-se alegre, vestir-se modestamente; não aparentar demasiada religiosidade, nem semblante mais humilde que provoque desprezo." (p.17)

O controle do corpo feminino para o diretor espiritual dessas mulheres se dava a partir de estratégias objetivas a serem colocadas em prática no dia-a-dia, como podemos observar na orientação de conduta presente na epístola endereçada a Demetríade e analisada por Oliveira (2013)

> "As virtudes ocupam um justo meio; aquelas que excedem a média e as regras passam a ser contadas no número dos vícios". "Basta simplesmente dominar os desejos do corpo, sem ter que modificar as práticas habituais da leitura, dos salmos e das vigílias". "O jejum em si mesmo não é uma virtude perfeita, mas a base das outras virtudes. É a santificação e a pureza sem as quais ninguém verá a Deus e o degrau para aquelas que querem elevar-se às maiores alturas". (p.17)

As cartas de São Jeronimo não tratavam da vida de santas de modo especifico, mas tinham o objetivo direto da instrução, por outro lado serviram conforme aponta Oliveira (2013) de inspiração para uma mulher posteriormente canonizada Santa Tereza D'Ávila, co-fundadora da Ordem das Carmelitas Descalças junto com São João da Cruz, sua hagiografia por sua vez inspirou outra santa católica muito cultuada pelos católicos Teresa de Lisieux, ou Santa Terezinha do Menino Jesus.

Ao observamos a hagiografia enquanto instrumento educativo podemos perceber como os discursos de gênero se fazem presentes na construção de Santidades.

A História de Vida de Mulheres Santas na Europa

A Idade Média europeia relaciona-se por óbvio com a constituição da cultura no Ocidente, isso inclui a discussão sobre os papeis a serem desempenhados pelos indivíduos na perspectiva do gênero. A valoração da virgindade e do sacrifício feminino foi nesse período especialmente propagado como elementos que levavam à mulher à uma realidade de divinização em face de sua natural tendência ao pecado, conforme se convencionou a partir dos estudos medievais desenvolvidos por ocasião da consolidação do cristianismo em meio à retomada dos autores clássicos, Duarte (2006) assim como a já citada Silva (2007) veem nesse período uma intensa produção literária misógina.

> " (...) o pensamento clerical, fundamentado nos Santos Padres, nos monges do deserto, em Platão e, depois, em Aristóteles, foi marcado pela misoginia: a mulher, enquanto figura de

> Eva, foi considerada a porta para o pecado. Entretanto, poderia alcançar a santidade, especialmente se guardasse a sua virgindade." (p.139)

Nesse período destacamos a produção de textos que tinham a finalidade de promover figuras dotadas de valores subjetivos que justificariam a veneração e ao mesmo tempo servissem de modelo para os demais, constituindo assim uma forma de amoldamento do comportamento de acordo com as necessidades daquele contexto histórico.

A Rainha Santa, assim conhecida Isabel de Aragão, é um exemplo de figura feminina do Medievo que alcança a canonização e o culto popular, a partir da construção de representações de santidade dentro do espectro esperado para o gênero feminino.

Isabel de Aragão viveu entre 1282 e 1325, nascida no Reino de Aragão, atual território da Espanha era filha de rei Pedro III de Aragão e de Constança de Hohenstaufen, princesa da Sicília. Tornou-se rainha de Portugal ao casar-se com D. Dinis então rei de Portugal e Algarve. A história de vida de Isabel chegou até nós através de uma ampla bibliografia como a Crónica de 1419, as Crónicas de D. Dinis e de D. Afonso IV, de Rui de Pina e ainda a parte VI da Monarquia Lusitana, contudo foi através da obra pioneira a *Lenda* creditada ao Frei Salvado Martins e escrita um ano após a morte da rainha que os acontecimentos de sua vida chegaram aos seus contemporâneos e gerações posteriores em primeira mão, e ainda foi responsável por cunhar de modo formal a imagem de santidade pleiteada nos processos de beatificação e canonização que se seguiu a sua morte em 1516 e 1625 respectivamente (DUARTE, 2016). A impressão do texto citado compõe o livro Vida e Milagres de D. Isabel de autoria de Nunes, J. J. (Jose Joaquim) que chegou até nós através de uma edição de 1921.

A obra a *Lenda* foi analisada por Duarte (2006) e traz elementos importantes para uma reflexão sobre os valores propagados para a santidade feminina na Idade Média e que na atualidade ainda lançam luz sobre os modelos de santidade aceitos e que contribuem numa via de controle de comportamento e formação de subjetividades.

Santa Isabel é reconhecida por suas virtudes enquanto mulher leiga, quando casada com D. Dinis contribui conforme aponta seu biógrafo para a busca pela paz entre os reinos do velho continente e de forma muito incisiva as qualidades de esposa devotada e caridosa para com as pobres ganhou forte conotação. De acordo com a *Lenda* Isabel foi reiteradamente traída pelo marido com várias mulheres nobres ou não, tanto que dessas relações nasceram sete filhos, Pedro Afonso (Conde de Barcelos), Afonso Sanches, Maria Afonso, João Afonso, Fernão Sanches e outra Maria Afonso esta filha de Branca Lourenço de Valadares tia de D. Inês de Castro (LENCASTRE,2012), a

existência dos filhos não estava relegada ao plano exclusivamente ilegítimo, ao contrário, vários filhos oriundos das relações extraconjugais de D. Dinis assumiram postos estratégicos na corte portuguesa. O comportamento de Isabel era exaltado pelos portugueses por sua discrição diante das façanhas do marido e ainda devido ao fato de prestar toda assistência necessária ao desenvolvimento dessa prole, conforme ressalta Duarte (2006).

> "Aos filhos de D. Dinis, tidos fora do casamento, a Rainha tratava-os com magnanimidade. Assim, segundo seu biógrafo, ela própria cuidava para que tivessem o necessário à vida: o comer, o vestir e a educação. De tal procedimento seu – insiste o cronista – "maravilhavam-se os da terra" em testemunhar nela "tanto entendimento" e "tanta mesura"; e acima de tudo pelo fato dela "nom filhar em si pesar, nem nojo nenhûu de tal cousa, de que soem as molheres receberem gram nojo" (Vida e Milagres: 1320). D.Isabel, não se comportava como as demais mulheres. Demonstrava o total controle das paixões humanas e tinha compaixão das fraquezas do marido. Um modelo de esposa cristã!" (p.134)

O comportamento como esposa dedicada soma-se às virtudes da caridade e da temperança, esta última relacionada a sua capacidade de promover relações diplomáticas em busca da paz. As relações estremecidas entre D. Dinis e D. Afonso, irmão desse, foram retomadas a partir da influência da Rainha Santa. Diz seu hagiógrafo:

> "E outrossi sanha ou mal se antre algûus boôs do reyno recrecia por mal do mundo ou omezio, trabalhava por si e por outros pera se perdoarem e viirem a paz e concórdia [...], ela dava do seu, por viirem a paz e o amor" (Vida e Milagres: 1321). Artífice da paz: "Era cousa em que ela gram prazer avia, quando viia perdido odio e cobrado amor entre aqueles que odio ou mal corria" (Vida e Milagres: 1321). (DUARTE, 2006, p.137).

A caridade é outra importante virtude digna de veneração para a sociedade medieval, Santa Isabel de Portugal era generosa nas ofertas aos pobres tanto no que diz respeito à doação de gêneros alimentícios e vestimentas quanto no apoio às obras de caridade e hospitais. O Hospital dos Inocentes em Santarém é exemplo instituição criada por inciativa e investimento da rainha conjuntamente com o Bispo da Guarda, D. Martinho (DUARTE, 2006). A vida das mulheres pobres, viúvas ou solteiras também foi uma preocupação, na Idade Média uma mulher sem o amparo do marido, pai ou parente próximo do sexo masculino se configurava um grave problema para a manutenção de condições básicas de existência, assim muitas mulheres recorriam prostituição como atividade econômica de subsistência, diante desse quadro uma das providencias da rainha Isabel foi o estabelecimento de mosteiros eu pudessem receber essas mulheres garantindo-lhes o sustento e a manutenção da castidade, ápice do modelo de virtude que poderia sanar o pecado e elevar o feminino ao céu. Nesse sentido, a própria Isabel após a morte de D. Dinis mesmo não

abraçando os votos formais, veste o hábito de Santa Clara de Assis e permanece casta e dedicada ao serviço da Igreja Católica até a sua morte.

Piedosa como é representada em suas biografias, a prática do jejum é repetidamente descrita no cotidiano da rainha, realizava a abstenção de alimentos por ocasião do calendário festivo católico, como nas festas de Pentecoste, Semana Santa, Assunção de Nossa Senhora entre outras ocasiões. Duarte (2006) aponta a penitência como instrumento de aproximação com o sofrimento de Cristo, assim o sofrer no próprio corpo expiava os pecados terrenos e aproximaria o sujeito do modelo essencial que é o próprio Deus Filho.

Apreende-se da obra citada, e que constroem a representação de uma santa nobre, a existência de uma mulher diplomática e articulada como se espera de uma figura que assume o posto de maior relevância na Monarquia. A rainha atuou na mediação de conflitos entre D. James de Aragão e D. Fernando IV de Castela, respectivamente seu irmão e genro, viabilizando assim a condução das relações diplomáticas entre os dois reinos, num período em que Portugal e Algarve, Aragão e Castela precisavam encontrar uma unidade mínima que defendesse a península ibérica da investidas dos Mouros que teve início em 711 e só teria final em 1492 com a expulsão definitiva dos mulçumanos. Isabel é assim monarca influente nos assuntos da corte, apesar da construção de sua imagem no mundo cristão está muito mais alicerçada na esfera privada do zelo com a família, papel de coadjuvante ao marido, a penitencia corporal e a caridade.

Santa Isabel de Portugal é ícone de santidade obtida no âmbito do casamento, sendo compreensiva, caridosa, sempre a serviço do marido e da prole, representa os valores esperados para a mulher casada.

Mulheres casadas, viúvas e solteiras tem suas histórias contadas entre as gerações e contribuem para o amoldamento do feminino. Todas elas podem se santificar desde que atentem para as normas de conduta e os valores considerados dignos de veneração, assim é que podemos observar a trajetória de Joaquina de Verdruna, mulher que viveu no século XIX e que após cumprir com suas obrigações matrimoniais vai durante a viuvez cumprir definitivamente sua vocação de esposa da igreja através do serviço e caridade, sendo canonizada em 1959. Sua hagiografia e obra pessoal se apresentam como instrumento educacional conforme veremos a seguir.

Joaquina de Vedruna nasceu em 1783 e viveu 71 anos, nesse período dedicou-se ao matrimônio e à prole numerosa advinda se sua união com Teodoro Mas, advogado e proprietário de terras espanhol. No Brasil as hagiografias escritas por Kazuko Horie (2001) e Lydia Martín

Bendicho (1983) dão conta da vida de Joaquina de Vedruna. e de suas realizações. Chegamos aos detalhes de sua obra missionária e educacional através da dissertação de Mestrado de Gulla (2009) que trata da história institucional do Colégio Santa Cruz de Maringá criado pela Congregação das Carmelitas de Vedruna. A vida dessa mulher ganha notoriedade por seu trabalho educativo ao criar a Congregação das Carmelitas de Vedruna que reúne mulheres consagradas à vida religiosa e que se dedicam à educação dos jovens em especial das meninas. Os fatos notórios dessa história e que interessam a nossa pesquisa dizem respeito à articulação de sua santidade reconhecida em 1959 pelo Vaticanos e as características aceitas e propagadas para o feminino.

Santa Joaquina de Vedruna foi uma mulher casada oriunda de uma família tradicional católica, recebeu rígida educação de seus pais que contrataram uma mestra para educar a prole no espaço doméstico. Casou aos quinze anos com um homem de posses com quem teve nove filhos (GULLA, 2009), dedicou-se especialmente à atividade materna e ao papel de esposa dedicada, sendo suas ações especificamente voltadas à esfera privada, contudo seus biógrafos apontam que desde cedo seu desejo era dedicar-se à vida religiosa. Esse é um fato comum ao analisarmos as hagiografias, a vocação prematura para a vida religiosa do biografado é recorrente nesses textos. Não podendo abraçar a castidade em face do arranjo matrimonial feito por seus pais, Joaquina adia os planos de dedicar-se à missão cristã fora do casamento e encara a maternidade como trabalho missionário, assim é que quatro de suas filhas assumem o hábito.

O cuidado com a vida religiosa e a formação cristã dos filhos é ressaltada em sua história de vida, assim como o zelo pela ordem e limpeza, atributos de uma boa dona de casa e mãe de família.

> "Desde niña se sintiò muy inclinada a pensar en Dios.Todo le hablaba de El. Le caracterizò desde sus primeros años fuè un gran amor a la Limpieza. No toleraba ninguna mancha en su vestido y esto la llevò a no permitir tampoco manchas de pecado en su alma."[289]

Durante os conflitos para conter a dominação francesa na Espanha o esposo de Joaquina foi convocado para a guerra e ao retornar do conflito padece de tuberculose que o leva a morte, deixando a mulher responsável exclusiva pelo cuidado dos filhos. Gulla (2009) afirma que a partir de então Joaquina permaneceu casta, afastou completamente dos círculos sociais, passou a evitar a ostentação de sua classe social chegando a se desfazer de posses para atendimentos ao necessitados de Vic, cidade onde morava. Após o casamento de dois filhos e quando um deles assume o cuidado com as irmãs mais jovens, Joaquina que fica sozinha dedica-se a criação de uma congregação que

[289] https://www.ewtn.com/spanish/saints/Joaquina_de_Vedruna.htm

pudesse oferecer educação aos jovens espanhóis, o trabalho tem inicio com a fundação de uma escola de primeiras letras. O período histórico que vive Joaquina é marcado pelo avanço do liberalismo e laicização do Estado de modo que a Igreja vive mais um momento conturbado de sua história, vê-se que é preciso novos impulsos para que se evite uma maior fragilização do espaço institucional católico.

> La Iglesia del siglo xix se ve amenazada por las medidas anticlericales que va dictando el gobierno. El pueblo se divide en dos posturas irreconciliables. ¡Como ahora! Esta situación política entra en el corazón de los creyentes, sacerdotes y religiosos que se debilitan en su fe. ¡Cómo ahora! La Iglesia necesita una puesta al día. Los escritos y gestos proféticos de Francisco suscitan por igual esperanzas y temores. Nuestra congregación ha querido situarse siempre al lado de la Iglesia, con sus luces y sus sombras, con actitud de diálogo y crítica constructiva. ¿Decepción? ¡Ninguna! ¿Preocupación? ¡Mucha! Tanto entonces… ¡Cómo ahora! La Iglesia pierde poder pero gana en identidad y coherencia. (CARISMA, 2016, p.5)[290]

Os fins da educação Vedruna são a formação intelectual aliada ao doutrinamento cristão, espera-se a formação do bom cidadão e do bom cristão. Naquele momento a liderança no espaço público se delineia para Joaquina, ela pode realizar o trabalho que deseja sem sair por sua vez do espectro das características esperadas socialmente para as mulheres de sua época, de modo especifico as mulheres viúvas de quem se espera um comportamento pudico.

A Congregação Carmelita Vedruna reúne hoje aproximadamente três mil mulheres em vinte e oito comunidades espalhadas pela Europa na Espanha e Itália, na Ásia há a presença vedruna no Japão, Índia, Filipinas e Formosa; na África em Guiné e no Zaire e nas Américas há comunidades na Argentina, Chile, Brasil, Uruguai, Peru, Colômbia, Venuzuela, Estados Unidos, República Dominicana e Porto Rico (GULLA,2009).

A hagiografia de Santa Joaquina serve de referência para as mulheres de suas comunidade, para as alunas oriundas dos institutos educacionais mantidas pela Ordem Carmelita de Vedruna e para as mulheres cristãs de um modo geral.

Violência e Martírio são categorias articuladas à Santidade, em outubro de 1890 nascia na Itália Maria Teresa Goretti, filha de agricultores, após a morte do pai mudou-se com mãe e irmãos para uma fazenda na região do Lácio para lá trabalharem na lavoura, era a terceira filha de seis irmãos e entre os seis e os onze anos residiu em um prédio onde morava mais uma família de lavradores, conforme aponta seu biográfico Dino de Carolis (2005) e foi nesse local que Maria

[290] Entrevista com Maria Narcisa Fiol Irmã Provincial que fala à Carisma sobre os desafios da missão Vedruna frente ao contexto social atual, a entrevista é publicada por ocasião das comemorações dos 190 anos da Congregação Carmelita Vedruna.

Goretii foi vítima de tentativa de estrupro frustrada mas que teve como desfecho seu assassinato, seu vizinho Alessandro Serenelli então com vinte anos a atacou quando a menina tinha onze anos de idade e diante da recusa em manter relações sexuais com ele desferiu-lhe catorze facadas.

Por seu martírio e por lutar com o agressor a fim de evitar o estupro foi canonizada pela Igreja Católica em 1950, o assassino cumpriu vinte sete anos de prisão e depois refugiou-se num convento da Ordem Capuchinha onde morreu em 1970 aos oitenta e sete anos.

A história de Santa Maria Gorette vai ao encontro do cenário de violência que atinge milhares de mulheres na contemporaneidade e ainda tem nos valores da castidade, do pudor, da temperança, da aceitação os pilares de um modelo de mulher que ainda se mantém de pé e que em alguma medida contribui para que a violência encontre guarida. A biografia da santa aponta para o agressor como alguém que se arrepende, se regenera e tem na vítima da violência a pessoa que ao se santificar intercede por ele e por seu perdão, assim o martírio do feminino ganha uma utilidade, a redenção do masculino. O papel de missionária é levada até as últimas consequências através do martírio do próprio corpo, não temos conhecimento de como essa questão é abordada cotidianamente nos grupos de oração e na igreja de forma ampla, reconhecemos outrossim um reforço dos valores relativos ao martírio como credencial para a santidade o que contribui para o apagamento da gravidade da violência sofrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre Educação e Gênero se faz premente ao discutir a contemporaneidade, nesse sentido encontramos um campo profícuo para elaboração de questões que nos levem a refletir sobre as representações do feminino que é o campo da Santidade. Na medida em que nos dedicamos a esse encontro de categorias percebemos o quanto educamos em torno de modelos os quais carecem de estudos para que possamos perceber seus impactos *lato sensu.*

A análise das fontes relativas a história de vida das santas Isabel de Aragão, Joaquina Vedruna e Maria Goretti deixam transparecer as representações sobre o feminino apregoada nas hagiografias e que se referem aos valores da resignação, caridade, espírito missionário, bondade, pudor entre outros adjetivos que estejam em consonância com o modelo de mulher submisso às estruturas sociais, a despeito do esforço para modelar condutas pelo exemplo abre-se espaço para a apropriação e em meio a força coercitiva que muitas vezes a Educação faz uso pode-se perceber descontinuidades como por exemplo o caráter articulador de Isabel de Aragão no espaço público apesar de força que sua biografia dá ao espaço privado ocupado por ela, ao mesmo tempo é

perceptível ao observar a vida Joaquina de Vedruna sua capacidade administrativa ao encabeçar a criação de uma ordem religiosa que na contramão da criação de conventos e clausuras forma comunidades de mulheres que dedicam-se ao trabalho social de ganha o espaço público, a despeito das dificuldades que tal postura traz.

Por outro lado é necessário ressaltar a ausência de um debate na hagiografia que foque na necessária luta contra a violência, a favor da empatia e igualdade entre os seres humanos de um modo amplo, onde a santidade feminina esteja relacionada ao amor ao próximo, a si e a busca pela paz.

REFERENCIAS

ALVES, Daniele Ribeiro. **O feminino dilacerado: purificação e santificação de mulheres assassinadas**. Ed. UECE. Fortaleza. 2012.

ARAÚJO, Nukácia M. **Revistas Femininas E Educação Da Mulher: O Jornal Das Moças.** Universidade Estadual do Ceará. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss14_06.pdf. Acesso em 24/03/2017.

BORGES, Fernanda Carlos. **A mulher do pai: essa estranha posição dentro das novas famílias**. São Paulo: Ed Summus, 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** São Paulo: Difel, 1990.

DUARTE. Teresinha Maria Duarte**. Santa Isabel Rainha De Portugal: Modelo De Santidade Feminina e Leiga.** OPSIS - Revista do NIESC, Vol. 6, 2006

EGIDO, Teófanes. **Hagiografia y estereotipos de santidad contrarreformista (La manipulación de san Juan de la Cruz)**. Cuadernos de Historia Moderna 2000, 25. monográfico: 61-85.

FLECK, Eliane; TAVARES, Mauro. **"Morta de amor por Deus": a vida exemplar de Dona Thomázia, uma mulher letrada e devota que morreu em Lisboa no ano do terremoto (1755).** Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 27-50, janeiro-junho 2015

FORTI, Maria do Carmo Pagan. **Maria do Juazeiro: a Beata do Milagre**. São Paulo: Annablume, 1999.

GULLA, Maria Madalena Sorato. **História e Memória da Fundação do Colégio Santa Cruz de Maringá** (1952). 2009.146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, MINTER UEM – FAFIJA, 2009.

HUBERT, H. & MAUSS, M. [1899]. **Ensaio sobre a natureza e a função do sacrifício**. In: MAUSS, M. Ensaios de Sociologia. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1999.

LENCASTRE, Isabel. **Bastardos Reais – Os Filhos Ilegítimos dos Reis de Portugal**. Oficina do Livro. Lisboa, 2012.

LIMA, Sandra Lúcia Lopes. **Imprensa Feminina, Revista Feminina. A Imprensa Feminina No Brasil**. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 221-240, dez. 2007.

MORAIS, Álvaro Dellano Rios**. O povo fez sua santa: canonização espontânea nas narrativas dos devotos de Mártir Francisca.** Dissertação de Mestrado. PPG Sociologia/UFC, Fortaleza, 2008.

Nobre, Edianne S. **Incêndios da alma: a beata Maria de Araújo e a experiência mística no Brasil do Oitocentos.** Tese (Doutorado) – UFRJ/ Instituto de História/ Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. **No entremeio dos mundos: tessituras da morte da Rufina na tradição oral.** Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Ceará, Departamento de História, 2009.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da (Org.) .**Hagiografia & História: reflexões sobre a Igreja e o fenômeno da santidade na Idade Média Central.** Rio de Janeiro: HP Comunicação. 2008.

SUAREZ, Fernanda Chiozzini Martins Suarez; SOUSA, Júnia Marise Matos. **Homem Razão E Mulher Emoção: Uma Análise Da Relação Dicotômica Entre Homens E Mulheres Na Visão Dos Assentados(As)**. Revista Ambivalências V.4 • N.7 • p. 288 – 308. Jan-Jun/2016.

FONTES

ALBUQUERQUE, Irene. **Noções de Educação Doméstica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, s/d.

CAROLIS, Dino de. **Santa Maria Goretti. Uma santidade no dia-a-dia.** Ed.Paulinas.2005.

FEITOSA, Neri. **Luzi Mártir do Ceará**. Barbalha, (1952?).

VIDA e Milagres de Dona Isabel, Rainha de Portugal. In. ACADEMIA das Sciências de Lisboa. Boletim da Classe de Letras. Actas e Pareceres Estudos, Documentos e Notícias. Volume XIII. Coimbra: Imprensa da Universidade. p.1291-1384. Disponível em https://ia801701.us.archive.org/25/items/vidaemilagresded00nune/vidaemilagresded00nune.pdf Acesso em 22/08/2017.

XVI
CONGRESSO DE
HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO
DO CEARÁ
De 22 a 24 de Setembro de 2017

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

UM CORPO SANTO É UM CORPO QUE SOFRE? REFLEXÕES SOBRE SANTIDADE FEMININA NO CARIRI CEARENSE

Polliana de Luna Nunes Barreto[291]

Patrícia Helena Carvalho Holanda[292]

Introdução

A região do Cariri cearense coleciona casos de violência contra o feminino que tem desembocado na constituição de quase uma dezena de histórias de devoção popular. Ao observar o quadro das estatística da violência de gênero nos perguntamos como no passado naquela região se comportava tal fenômeno, barramos na ausência de dados, contudo acionamos através da oralidade ritos populares em torno da memória de mulheres assassinadas no espaço doméstico ou vivendo num contexto de marginalização que reunia os elementos que constroem a perspectiva do sofrer enquanto instrumental para purificação do corpo e divinização da alma.

Através de revisão da literatura e pesquisa de campo, localizamos na região as histórias de noves mulheres cultuadas no âmbito do catolicismo, Benigna Cardoso da Silva (Santana do Cariri, 1941), Francisca Maria do Socorro (Milagres, 1943), Francisca Augusta da Silva (Aurora, 1958), Maria Caboré (Crato, 1920-30), Luzia Coelho (Barbalha, 1952), Aurizete Onorato (Barbalha), Cova da Nega (Crato, XIX), Rufina (Porteiras, XIX-XX) e Maria Filomena de Lacerda (1975).

Neste trabalho nos deteremos a análise dos elementos articulados entre as categorias Sofrimento do corpo e Santidade presentes em fonte escrita que relata a história de vida de Maria Filomena de Lacerda em estilo hagiográfico. A hagiografia foi largamente utilizada como instrumento educacional na Idade Média por ocasião da ampla utilização do *Exemplum,* modalidade de oratória e metodologia de cunho didático que tinha por objetivo educar os indivíduos a partir do exemplo de homens e mulheres dignos de consideração e respeito por sua vida e comportamento ilibados, sendo estes sujeitos geralmente santos católicos.

Em sede de metodologia utilizamos a coleta de fontes escritas na comunidade que abriga a devoção e o culto à Filomena, na cidade de Mauriti –Ce. A leitura preliminar e demais observações do documento foi feita à luz da História Cultural e da categoria Representação (CHARTIER, 1990). O livreto, que pra fins de citação denominamos Maria Filomena de Lacerda, foi escrito por seus

[291] Doutoranda em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Docente. Universidade Federal do Cariri. E-mail: polliana.luna@ufca.edu.br

[292] Doutora em Educação Brasileira/ Docente. Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

familiares e distribuído em 2015 entre os participantes da romaria à Capela de Nossa Senhora de Fátima erguida em homenagem a Filomena no local de sua morte, onde anualmente acontece missa e romaria ao local.

A análise leva-nos a compreender as representações sobre o feminino santificado permeado dos elementos relativos à pureza e bondade inatas além do padecimento do corpo necessário ao fim último, a saber: a santidade.

Do casamento ao martírio: aspectos da vida de Filomena Lacerda

A primeira metade do século XX foi um período marcado por uma gênese de movimentos organizados pela emancipação feminina e ao mesmo tempo por uma crescente produção científica que tinha por objetivo compreender de forma racional os meandros do comportamento humano e como este poderia ser moldado com fins de que a sociedade chegasse ao patamar de desenvolvimento almejado. Para fins de exemplo, podemos citar no campo no campo político a luta pelo direito ao sufrágio, com movimentos que convergiram no mundo todo ao longo de várias décadas, desde o século XIX (AREND, 2012). Nesse sentido o papel definido para homens e mulheres socialmente ganha um importante espaço nos debates no campo da cultura e da Ciência.

É nesse período que nasce Maria Filomena de Lacerda, precisamente em 1925, na cidade de Mauriti, outrossim conjecturamos que o debate acerca das liberdade para os gêneros não seja ainda uma discussão profícua naquela comunidade, que no interior do estado do Ceará ainda não se relacionava, naquele momento, de forma efetiva com os centros de produção acadêmica e decisória do país e do mundo, basta citar que a primeiro curso de nível superior na região do Cariri foi criado em 1960, quinze anos antes de sua morte.

Filha de importantes proprietários rurais da cidade de Mauriti, Filomena é apresentada nos documentos como uma menina simples e modesta e que desde logo demonstrou uma relação muito próxima com o sagrado. Ela era a responsável por cantar o Ofício da Imaculada Conceição em sua casa para deleite dos familiares que também autores da fonte histórica em análise assim caracterizam o momento: "(...) sua voz doce e meiga deixava nossos corações transbordando de alegria ao ouví-la cantar com tamanha fé." (LACERDA, 2015). A companhia dos pais e permanência em casa na companhia da família é citada pela fonte, representando o zelo pela espaço privado e a proximidade e reverência aos pais, apenas se afastando da família "somente quando foi obrigada a estudar" (LACERDA, 2015, p.01).

O estudo institucionalizado na primeira metade do século XX era para as mulheres um importante instrumental para sua adequação à vida privada no âmbito do cuidado com a família, conforme aponta Arend (2013).

> "Desde o ínicio do século XX, a sociedade brasileira esperava que as mulheres desempenhassem novos papeis no âmbito domestico e na esfera pública. A escolarização em larga escala das mennas estava associada a esse fenômeno exonomico. Foi a partir dessa época que as filhas das famílias das elites e dos setores médios passaram a frequentar o curso primário, o ginásio e, eventualmente, o seculdario nas escolas confessionais católicas femininas e de outras congregações religiosas nas capitais dos estados federados." (p.72)

Paulatinamente são abertas escolas no interior no pais e é notória a participação de instituições para a educação das moças nesses locais, são geralmente escolas mantidas por congregações religiosas que tratam da formação das mulheres primeiramente para a desenvolvimento de suas habilidade no âmbito privado ou as preparam para a vida consagrada. Essas instituições posteriormente passaram a formar as professoras de primeiras letras, o que é o caso inclusive da escola frequentada por Filomena o Colégio Santa Teresa do Menino Jesus em Crato-Ce. Filomena chegou a ser postulante na Congregação das Filhas de Santa Teresa, tendo para isso recebido a permissão de seus pais.

> "Pediu então a permissão a seus pais para ser uma religiosa da mesma congregação. A permissão foi dada; a mesma ficou muito contente, e se entregou de corpo e alma à sua Mãe do Céu; quando ainda em companhia das religiosas ela escreveu esses dizeres: 'Mãe do Céu, guardai-me nas dobras do seu manto... Sua filha Maria Filomena. Salve 15 de agosto de 1945 – Crato – Ce" (p.01)

Ao observarmos a data que registra tais dizeres está relacionada à Festa católico-mariana de Nossa Senhora da Assunção, em outros documentos que vimos analisando é notória a referência de Filomena a Maria, mãe de Jesus.

Na imagem abaixo Filomena traja-se de forma solene para o ritual do apostolado.

Foto 01: Arquivo Pessoal; S/d

Conforme o documento em discussão nesta comunicação a desistência por seguir a vida religiosa se dá em virtude do casamento com o Manoel Nazário de Lacerda, que era seu primo. Sem maiores detalhes sobre o evento do casamento, a fonte parece silenciar um momento importante da história de Filomena, já que diante do profundo desejo de dedicar-se à vida religiosa, ela ao que parece de forma abrupta a pretere em face de uma vida conjugal. Esperamos ao longo da coleta de dados obtermos maiores informações acerca da repercussão da formação educacional de Filomena nesse episódio de sua vida, já que a entrada na vida religiosa se daria por sua inserção no Colégio Santa Teresa.

O casamento dura vinte e cinco anos, até seu assassinato em 1975. A fonte narra que:

> "Da união com o mesmo já depois de seus 25 anos de casados, por causa de uma amante, ele tirou a vida de sua esposa Maria Filomena. Não sei se foi plano de Deus ou ironia do destino, o certo é que não houve filhos. Ela dedicou toda a sua vida ao serviço de Deus. Por ainda se encontrar acesa e ardente o desejo de servir ao pai." (p.01)

Ao observamos o trecho em destaque fica notório o papel a ser desempenhado pelo feminino, qual seja o casamento, a prole e a dedicação aos serviços cristãos. Essas funções típicas da mulher dita de família são na época de Filomena fortemente valorizadas no meio social, vê-se

que na ausência de filhos, o serviço pastoral dignamente substitui a missão primeira que seria a maternidade. Isso leva o mulher a uma esfera pública ainda que limitada e controlada pelo gênero masculino na figura do clero.

O Projeto que culminaria com o Decreto-lei 3.200, de 19 de abril de 1941, que foi promulgado quando Filomena contava com dezesseis anos, definia para o Estado o papel de educar a infância e a juventude para a família:

> "Devem ser os homens educados de modo que se tornem plenamente aptos a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa. (art.13)"(SCHWARTZMAN,1981)

O texto do projeto claramente informa que haverá a produção de papeis e nega ainda que de forma indireta as funções inatas de homens e mulheres, que seriam biologicamente destinados aos papeis de líder do núcleo familiar e de cuidadora, respectivamente.

Nesse contexto histórico Scott (2013) afirma que menos de um terço da população vivia em áreas urbanas. Mais da metade da população era analfabeta, esses dados vem ao encontro do cenário encontrado em Mauriti –Ce na primeira metade do século XX, Filomena era uma exceção às meninas de sua época, filha de pessoas influentes teve acesso ao letramento, contudo com fins específicos conforme o modelo educacional da época. Importa frisar a presença de outra mulher colocada em evidência pela fonte, mas exposta com nenhuma dignidade trata-se da amante de Manoel Nazário, Antonia Bezerra de Lima, uma menina de quinze anos e que torna-se conforme a aponta a fonte a responsável pelo crime cometido por Manoel "por causa de uma amante, ele tirou a vida de sua esposa Maria Filomena.". Entre Santas e Profanas, Marias e Evas, estão todas elas, as mulheres, nesta pesquisa essa dicotomia aparece com toda força.

O Sacrifício se fazia presente no cotidiano de Filomena através da reclusão tratada na fonte, segundo o relato ao tomar conhecimento do envolvimento amoroso do esposo com Antonia, resolveu refugiar-se em casa de taipa e sem nenhum conforto em local ermo , a fim de evitar ter contato direto com as notícias que envolvia o relacionamento dos dois.

> "Por tantos comentários a respeito do caso do seu esposo muito a incomodava, pelo fato de ela ignorar tais comentários a respeito do caso, resolveu morar no sítio Pereiros, pois lá ela não via, não ouvia e e nem dizia... Foi para Sítio Pereiro, onde há 21 de julho de 1975 foi assassinada; lá morava num casebre, onde hoje é a capela, até os últimos suspiros de sua vida" (p. 01).

O controle do corpo através das práticas de penitencia e ausência de qualquer conforto é enaltecida na obra que analisamos "Sua vida foi totalmente retraída sem luxo; portanto com simplicidade e pobreza" (p.02). Além disso, os valores propagados pela sociedade acerca do que se esperava de um casamento bem sucedido, levaram Filomena a controlar o próprio ouvir, o próprio falar e a própria visão, escolhendo viver reclusa. Essa escolha parecia ser o mais adequado em face da inviabilidade de refletir sobre uma possível separação, seria essa a representação do fracasso do empreendimento matrimonial. Apesar da aparente separação de corpos em face da mudança de domicílio da mulher, Manoel Nazário era para todos os fins esposo de Filomena, a foto a seguir atesta tal proximidade, ele está ao lado de Filomena e parece olhar para ela de forma compenetrada.

Foto 02: Arquivo Pessoal, 22/07/1975

Em 21 de julho de 1975 Manoel assassinou Filomena com golpes de faca na altura do esôfago, a mesma teve ainda a clavícula fraturada e os pés deslocados na tentativa de arrastá-la para outro lugar do casebre, teve sua roupa trocada e o corpo foi envolvido numa colcha. No dia seguinte o próprio Manoel noticiou a morte da mulher e foi preso durante o velório, após ter sido descoberta a autoria. Em face desse enredo se reúne em Mauriti-Ce um grupo de pessoas que cultuam a memória de Filomena como Santa, assim é que anualmente no segundo domingo de julho é

realizada missa no local do crime para recordar o martírio, na oportunidade acontece uma procissão e pessoas deixam seus ex-votos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Filomena não difere em muitos aspectos da maior parte das histórias de violência e santidade que são contadas no Nordeste brasileiro, em especial no Cariri cearense. Está presente de forma muito explicita as características que foram consideradas típicas do feminino de forma milenar e que se consolidaram nas América Portuguesa com o advento do catolicismo. Bondade, Simplicidade, Desprendimento, Maternidade, Celibato e Virgindade são exemplos de categorias recorrentes ao entramos em contato com estudos sobre o feminino santificado.

O controle dos corpos é uma face dessa santidade, a Santa que guarda o seu corpo que torna-se assexuado, que se penitencia, que cala, que não ouve e que busca não ver é a representação do feminino que ascende ao paraíso, isso pode ser observado nas histórias de Santa Maria Goretti, Santa Filomena, Santa Rita, Santa Joaquina de Vedruna, além das mulheres santificadas de forma espontânea no Cariri, como ocorre com Benigna, Francisca Maria do Socorro, Francisca Augusta da Silva, Luzia Coelho, Rufina, Nega –Cova da Nega e Aurizete Onorato.

Esse trabalho além de trazer os elementos que articulam Santidade e Educação, pretende ser ainda um alerta para o impacto da violência de gênero na nossa sociedade e como o enaltecimento do martírio tem naturalizado a violência contra a mulher.

REFERENCIAS

ALVES, Daniele Ribeiro. **O feminino dilacerado: purificação e santificação de mulheres assassinadas**. Ed. UECE. Fortaleza. 2012.

ARAÚJO, Nukácia M. **Revistas Femininas E Educação Da Mulher: O Jornal Das Moças.** Universidade Estadual do Ceará. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss14_06.pdf. Acesso em 24/03/2017.

AREND, S. F. (2012). ***Trabalho***, ***escola e lazer***. In C. B. Pinsky, J. M. Pedro (Org.). *Nova história das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto. 2012, p. 65-83

AREND, S. F. (2012). **Trabalho, escola e lazer.** In: C. B. Pinsky, J. M. Pedro (Org.). Nova história das Mulheres no Brasil. (pp. 65-83). São Paulo: Editora Contexto.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** São Paulo: Difel, 1990.

FORTI, Maria do Carmo Pagan. **Maria do Juazeiro: a Beata do Milagre**. São Paulo: Annablume, 1999.

LIMA, Sandra Lúcia Lopes. **Imprensa Feminina, Revista Feminina. A Imprensa Feminina No Brasil**. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 221-240, dez. 2007.

MORAIS, Álvaro Dellano Rios**. O povo fez sua santa: canonização espontânea nas narrativas dos devotos de Mártir Francisca.** Dissertação de Mestrado. PPG Sociologia/UFC, Fortaleza, 2008.

Nobre, Edianne S. **Incêndios da alma: a beata Maria de Araújo e a experiência mística no Brasil do Oitocentos.** Tese (Doutorado) – UFRJ/ Instituto de História/ Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. **No entremeio dos mundos: tessituras da morte da Rufina na tradição oral.** Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual do Ceará, Departamento de História, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon **"A Igreja e o Estado Novo: O *estatuto da familia*"**. Cadernos de pesquisa da Fundacao Carlos Chagas 37, (93-96), Maio *1981.*

SCOTT, Ana Silvia. **O Caleidoscópio dos arranjos familiares.** In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 15-42.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da (Org.) .**Hagiografia & História: reflexões sobre a Igreja e o fenômeno da santidade na Idade Média Central.** Rio de Janeiro: HP Comunicação. 2008.

FONTES

LACERDA. Maria Filomena de Lacerda. (2015)

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O CORPO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DISCENTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFCE

Ana Cláudia Uchôa Araújo[293]

Marcelo Oliveira Teles de Menezes[294]

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa preliminar desenvolvida com discentes matriculados em cursos de formação profissional técnica integrada ao nível médio, ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no Campus Fortaleza, tendo por objetivo investigar a forma como o conceito do Corpo é apresentado no currículo da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, a partir da perspectiva do estudante adolescente.

A pertinência deste tema urge sobretudo porque na sociedade contemporânea o corpo e a juventude têm sido alvos da mídia e de regulação e cobrança sociais, ao mesmo tempo em que possuem uma estética e expressividade próprias. Além disso, o corpo na adolescência pode ser marcado por problemáticas relacionadas à aceitação, como a obesidade, o culto exacerbado a determinados padrões de beleza física, à gravidez indesejada, ao uso de drogas, *bullying*, entre outras.

No tocante ao referencial teórico, tem-se trabalhado com autores, por exemplo, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por estudarem o currículo integrado na Educação Profissional de nível Técnico, bem como com Krasilchik (2005), por estudar o ensino voltado à disciplina de Biologia. Além disso, tem-se abordado as bases legais que tratam da formação investigada, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), no que dizem respeito à proposta de ensino do corpo no ensino médio, e a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, por tratar das diretrizes curriculares nacionais para a formação técnica de nível médio.

A pesquisa empreendida foi do tipo exploratório, em acordo com Gil (2008), em que se utilizou como instrumentais de apreensão de dados um questionário eletrônico, respondido por adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, bem como o programa da disciplina de Biologia 2, presente nos projetos dos referidos cursos, buscando empreender uma triangulação destes dados com os textos legais e acadêmicos.

[293] Instituto Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Ensino, Departamento de Ensino Básico e Técnico. ana@ifce.edu.br.
[294] Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza, Departamento de Ensino Médio e Licenciaturas. teles@ifce.edu.br.

Para fins de organização, o trabalho se estrutura da seguinte forma: após a introdução, tem-se o desenvolvimento, em que são abordados aspectos teóricos da educação profissional de nível médio integrada, currículo e estudo do corpo através da Biologia, seguidos pela trilha metodológica e a análise de dados. Encerra-se o trabalho com as considerações provenientes do estudo e as referências utilizadas para a fundamentação da pesquisa.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA, CURRÍCULO E ESTUDO DO CORPO ATRAVÉS DA BIOLOGIA: BREVES ASPECTOS TEÓRICOS

A formação técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio está inserida na modalidade de Educação Profissional, balizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, dentre outros dispositivos normativos.

Tal oferta, segundo a resolução supracitada (BRASIL, 2012), "[...] articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura" (art. 4º), voltando-se ao atendimento educativo de somente quem "[...] já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica" (art. 7º).

Assim sendo, seu currículo apresenta o duplo desafio de contemplar as áreas de conhecimento requeridas pelo Ensino Médio (educação básica) e as bases técnicas e tecnológicas em estreita relação com os eixos tecnológicos, devendo assumir em seu contorno a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, advoga-se a necessidade de trabalhar o currículo, nesta forma de oferta, integradamente, para a formação do sujeito que se prepara para estudar de maneira que venha a prosseguir em sua vida acadêmica e, ao mesmo tempo, para a sua possível inserção no mundo do trabalho, deixando evidenciado que a formação integrada, nesta forma de oferta de Educação Profissional, não implica em um mero ajuntamento de campos de conhecimento no interior de um currículo extenso e desarticulado, sem uma reflexão apurada da formação pretendida e dos fundamentos e bases que lhe darão sustentabilidade.

Mas o que vem a ser integrar o currículo numa formação de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? De que forma o currículo deve conciliar a formação com fins propedêuticos com a formação para o trabalho? A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e

Ramos (2005, p. 84) esclarecem: "Remetemos o termo (integrar) ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]."

Desta feita, a formação integrada discutida deve assumir um caráter uno, que totaliza e amalgama a formação propedêutica e a formação para o trabalho, por meio de uma matriz curricular única e que demonstre o diálogo entre campos de conhecimento aparentemente distintos através de um fio condutor, que pode ser uma situação-problema, um bloco temático, entre outras possibilidades, que permitam que os campos disciplinares conversem entre si, para investigá-lo (a). Isso vem a pedir das instituições ofertantes de educação profissional estratégias coletivas de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação curricular, com vistas a contribuir para o objetivo de formar o técnico para além da técnica, sem subestimá-la, de modo a possibilitar a aprendizagem em "[...]diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação[...]" (BRASIL, 2012, p.5).

Isso coloca à baila, entre outras questões, o estudo do Corpo, no âmbito de uma formação técnica, no contexto do ensino e aprendizagem da Biologia, objeto deste estudo, bem como das suas contribuições para a formação plena do sujeito, tendo em vista se tratar de uma formação que também se volta a formar para o trabalho. Cabe se pensar no papel que assume a abordagem acerca do Corpo e seu desenvolvimento em relação com o trabalho e como isso é delineado no currículo e é percebido, aprendido e reelaborado pelos discentes.

Os PCNs propõem uma pedagogia centrada na capacitação frente aos desafios da vida na sociedade moderna e no mundo do trabalho. No que diz respeito à biologia, sugere que os estudantes devem se tornar capazes de obter, interpretar, analisar e usar informações para formular conclusões e propor soluções para questões relacionadas ao meio ambiente, biodiversidade e à saúde. Especificamente sobre o corpo, ressalta-se que:

> [...] é importante dar destaque ao corpo humano, focalizando as relações que se estabelecem entre os diferentes aparelhos e sistemas e entre o corpo e o ambiente, conferindo integridade ao corpo humano, preservando o equilíbrio dinâmico que caracteriza o estado de saúde. Não menos importantes são as diferenças que evidenciam a individualidade de cada ser humano, indicando que cada pessoa é única e permitindo o desenvolvimento de atitudes de respeito e apreço ao próprio corpo e ao do outro. (BRASIL, 2000, p.18)

No entanto, conforme pontuam Carvalho & Gil-Pérez (2001) e Krasilchik (2005), a formação arcaica dos professores de biologia tem comprometido essa abordagem da Biologia no

ensino médio brasileiro, que tem sido marcada pela ênfase no cumprimento de extensos programas curriculares (repletos de conteúdos teóricos) e uma proposta pedagógica de aprendizagem passiva, objetivando estritamente o repasse de conhecimentos e informações para garantir um bom desempenho nos exames de seleção que levam ao ensino superior.

Dentro deste contexto, o presente estudo visa contribuir para a avaliação da extensão em que os objetivos propostos pelos PCN (no que dizem respeito ao corpo) efetivamente se concretizam, a partir de vista da experiência dos próprios estudantes durante o curso da disciplina de biologia.

TRILHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa desenvolvida se constitui em um estudo exploratório, baseado em Gil (2008), pelo entendimento de que este tipo de estudo se desenvolve em torno de um assunto com poucas pesquisas apresentadas até então, pretendendo-se, portanto, adquirir familiaridade com a problemática levantada.

Para o estudo em questão, além dos levantamentos documentais e bibliográficos, foi elaborado um instrumental de apreensão de dados, sob a forma de um questionário eletrônico on-line, constituído por um item de descrição de perfil, que visou apreender as informações dos respondentes relacionadas à idade, ao sexo, ao curso de origem, à situação de matrícula na disciplina e ao tipo de escola frequentada no Ensino Fundamental, além de cinco perguntas abertas, que versaram sobre: 1) o conceito de Corpo trabalhado pelo docente na disciplina de Biologia e a metodologia empregada; 2) a relação entre a metodologia utilizada em sala e o esclarecimento de curiosidades e dúvidas sobre o Corpo humano; 3) a contribuição do estudo do conteúdo Corpo humano para a futura atuação profissional, enquanto técnico; 4) o impacto provocado pelo estudo do Corpo; e 5) sugestões discentes para o ensino do Corpo no curso, em adequação à faixa etária estudantil.

O questionário ficou disponível na plataforma *Google Forms* (Google Inc.) durante duas semanas do mês de julho de 2017 e o seu link foi enviado ao sistema acadêmico da instituição, para a livre e anônima participação dos discentes matriculados na disciplina de Biologia 2, no semestre 2017.1, no *Campus* Fortaleza do IFCE, nos cursos integrados de Edificações, Informática e Telecomunicações. Estes cursos possuem duração de quatro (04) anos, com uma carga de até 120 horas de Biologia, divididas em três componentes curriculares, organizados da seguinte forma: Biologia 1 (Ecologia, Bioquímica e Citologia), Biologia 2 (Corpo Humano, Genética e Evolução) e Biologia 3 (Classificação, nomenclatura e Reinos Biológicos).

Todas as turmas investigadas tiveram o mesmo professor, co-autor deste trabalho. A disciplina seguiu exatamente o mesmo programa, o mesmo método pedagógico e as mesmas formas de avaliação em cada uma. O livro utilizado na disciplina foi o 2º volume da coleção "Bio" (Sônia Lopes & Sérgio Rosso), versão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, ao qual todos estudantes tiveram acesso. O corpo humano (presente nos quatro capítulos iniciais do livro) foi trabalhado em sala através de aulas expositivas dialogadas com apresentação de slides e eventuais vivências orientadas (onde cada estudante era orientado a tocar órgãos ou partes do próprio corpo, sentir suas formas, seus movimentos e consistências). As aulas foram sempre abertas à livre intervenção dos estudantes a qualquer momento para perguntas e comentários. Os estudantes foram avaliados por meio de quatro (04) listas de exercícios (presentes no livro didático), dois (02) estudos dirigidos elaborados pelo professor e duas (02) provas objetivas também elaboradas pelo docente.

O público respondente do questionário foi formado por cinco adolescentes, com a faixa compreendida entre 15 e 17 anos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois estão matriculados no curso Integrado em Informática; dois, no curso Integrado em Telecomunicações e um, no Integrado em Edificações. Dos cinco respondentes, quatro são oriundos de escolas particulares situadas em Fortaleza e um, de escola particular situada na cidade de Maracanaú, quanto a sua formação no Ensino Fundamental. No que diz respeito à situação de matrícula na disciplina, todos estão cursando-a pela primeira vez.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Embora o público respondente tenha sido constituído por cinco discentes, impossibilitando uma generalização aprofundada, as respostas concedidas oferecem pistas interessantes sobre o currículo na formação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio e o ensino e aprendizagem da Biologia, no âmbito da Educação Profissional, as quais merecem aprofundamento posterior.

Quanto ao conceito de Corpo trabalhado pelo docente na disciplina de Biologia e a metodologia empregada, os discentes se posicionaram da seguinte forma:

> Seguindo o módulo do livro, o professor abordou os tópicos numa espécie de conversa com os alunos. Embora alguns alunos estivessem dispersos, em geral o método é eficiente. (Discente A)

> Ele foi bastante detalhista, e soube explicar cada funcionamento dele, com exemplos e imagens, consegui aprender bastante. (Discente B)
>
> Gostei do método de ensino; Muito bom em relação a relação professor-aluno e com uma boa colaboração e participação de todos e, com o material dos estudos dirigidos nos ajudou muito para esclarecer dúvidas e melhorar nosso desempenho. (Discente C)
>
> Através de slides, trazendo algum material para explorarmos um pouco e na explicação em si feita pelo professor. Seu método é de um entendimento muito fácil e explica tudo super bem. (Discente D)
>
> Ele foi muito didático, e adorei as aulas. (Discente E)

Pelas devolutivas, ficou evidenciada uma metodologia aproximativa e dialógica com os discentes, ao mesmo tempo amparada no material didático e nos slides, o que pareceu deixar os discentes mais próximos do docente e do conteúdo abordado, não impedindo, porém, a dispersão discente, como pontuado. O funcionamento do corpo, assunto abordado nas aulas e mencionado numa das respostas, esteve alinhado com o objetivo previsto no programa da disciplina, conforme apresentado num Projeto Pedagógico do Curso - PPC estudado nesta pesquisa: "Compreender o funcionamento dos sistemas que compõem o corpo humano" (IFCE, 2013, p. 65), evidenciando assim coerência entre o currículo prescrito e o posto em ação na sala de aula.

No que diz respeito à relação entre a metodologia utilizada em sala e o esclarecimento de curiosidades e dúvidas sobre o Corpo humano, os discentes emitiram as seguintes opiniões:

> Sim, o professor abriu a aula para dúvidas e esclareceu as dúvidas de todos os alunos. (Discente A)
>
> Sim, minhas dúvidas sempre foram tiradas, e bem explicadas. (Discente B)
>
> Sim. Pois foram ótimas aulas e com boas questões e exercícios. Gostei bastante do material elaborado, como os estudos dirigidos. (Discente C)
>
> Sim, pois qualquer dúvida sobre o assunto eu perguntava e era respondida da melhor forma possível. (Discente D)
>
> Sim, ao longo que o conteúdo foi dado, surgiam novas dúvidas que foram esclarecidas de forma bem legal. (Discente E)

Os respondentes declararam ter todas as suas dúvidas e curiosidades respondidas em sala no tocante ao assunto, de forma bem explicada, o que permite inferir que a metodologia expositiva e dialogada lhes foi favorável. Os recursos utilizados, tais como estudos dirigidos e exercícios alicerçaram as aprendizagens, porém urge pensar em outras proposições metodológicas, no campo da Educação Profissional, que se confluam com a observação de Valentim (MEC, 2006, p. 105):

> Ler, escrever, fazer operações matemáticas, reconstruir um motor, escrever poesia, fazer Desenho Industrial, socializar-se e fazer cultura através do *rap*, do *hip hop*, da capoeira, do *funk*, e muitas outras manifestações da cultura local em diversas situações

> e formas constitui, em termos históricos e condições sócio-culturais, a compreensão refinada e profunda de formas materiais e culturais de existência. É nessa aproximação real da relação com o saber que os jovens das escolas públicas brasileiras vivem e aprendem sobre o mundo do trabalho, em espaços escolares e não escolares.

Pelo exposto, percebe-se a necessidade estratégica de favorecer a integração entre as diversas formas de conhecimento e o mundo do trabalho, de modo a evitar as formações dicotomizadas de quem é formado para pensar e quem é formado para trabalhar. A respeito disso, foi apresentada pelos discentes a sua opinião quanto à contribuição do estudo do conteúdo Corpo humano para a futura atuação profissional, enquanto técnico:

> Sim, pois é um conteúdo fundamental para a educação de qualquer aluno, não só do ensino técnico como do ensino médio regular. (Discente A)
>
> Sim e não. No técnico não, mas na minha futura formação acadêmica sim, porque quero medicina. (Discente B)
>
> Sim, porque essa matéria é muito importante para conhecermos em geral o corpo e suas partes para no futuro termos bastante conhecimento básico. (Discente C)
>
> Acho que na atuação profissional não, mas é sempre importante saber de outros assuntos, descobrir novas coisas. (Discente D)
>
> Talvez não no técnico, mas na formação superior. Porque me questionei se realmente queria Arquitetura, e cogitei em fazer Medicina. (Discente E)

Pelas respostas, percebe-se que dos cinco respondentes, apenas dois sinalizaram que a compreensão do estudo do Corpo humano terá alguma repercussão numa possível atuação como técnico. Quanto aos demais, perceberam a relação desse estudo com a formação propedêutica - aquela que "empurra", impulsiona ao nível superior. Por um lado, isso sinaliza que a formação técnica de nível médio não tem induzido a uma profissionalização compulsória e estanque, o que deve ser visto como um aspecto positivo, porém há de se estudar o motivo da disciplina propedêutica ainda não ser percebida como fundamento da formação técnica, no contexto de integração, como está previsto num dos PPCs analisados:

> O projeto está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na LDB (Lei nº 9394/96) e no conjunto de leis, decretos, pareceres e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional, bem como nos documentos que versam sobre a integração, os quais têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão. (IFCE, 2015, p. 2)

No tocante ao impacto que o estudo do Corpo humano provocou nos discentes respondentes, eis as devolutivas:

> O estudo do corpo humano e a Biologia em geral são de suma importância para mim, então gostei muito de estudar e fazer provas sobre esse assunto. Inclusive, acho que existe precariedade na Biologia do curso integrado em Informática, pois não há estudo de botânica, animais ou dos reinos em geral. Poderia haver uma Biologia III. (Discente A)

> Impacto bom, pois fiquei sabendo mais do que faz mal ao meu corpo, e evitando mais maltratá-lo. (Discente B)
>
> Normal, pois já havia conhecido e estudado um pouco essa matéria. (Discente C)
>
> Havia muitos detalhes na qual não sabia e eu conheci muitas coisas interessantes sobre o assunto. (Discente D)
>
> Adorei conhecer mais o corpo humano, e me fez questionar a área que quero seguir. (Discente E)

Os retornos dados permitem tanto concluir que os estudantes já trazem certo conhecimento sobre o corpo, como que os conteúdos trabalhados na Biologia 2 trazem impacto positivo, os quais foram percebidos pelos discentes como conhecimentos que foram além das paredes de sala, ou seja, um conhecimento para a vida. A pergunta suscitou ainda uma análise do currículo estudado, que, na visão de um discente, apresentou déficit de conteúdos, os quais, a seu ver, deveriam ser contemplados numa disciplina de Biologia 3.

Sobre a pertinência do conteúdo para além dos fins propedêuticos, apesar do método pedagógico conservador adotado (predominantemente expositivo), pôde-se verificar que a disciplina atingiu parcialmente os objetivos propostos pelos PCN (BRASIL, 2000), provocando certo impacto na relação do estudante com seu próprio corpo - conforme constatado nas falas dos discentes B e D.

Não é difícil especular que a adoção de um método pedagógico mais ativo/participativo e um método de avaliação mais direcionado/individualizado potencializem este impacto positivo do conteúdo sobre a formação e a vida egressa dos estudantes, conforme proposto pelos PCNs. No entanto, este ideal esbarra em uma série de fatores, já apontados por Carvalho & Gil-Pérez (2001) e Krasilchik (2005), tais como: as limitações da formação e capacitação do próprio professor para implementar efetivamente um método inovador em sala de aula; as questões curriculares e didáticas como o excesso de conteúdo, o aprofundamento excessivo e o excesso de termos biológicos propostos nos livros de biologia; e aspectos administrativos da própria escola, como a superlotação das turmas (algumas com mais de 40 estudantes) e a falta de tempo para o docente se dedicar a um método didático mais eficiente.

Tratando sobre a melhoria da abordagem do corpo no IFCE, as sugestões discentes que dizem respeito à adequação à faixa etária estudantil, foram:

> Não cobrar exercícios tão extensos sobre o corpo humano. Os estudos dirigidos podem ser diminuídos ou fragmentados. Outra sugestão é fazer atividades interativas em sala de aula para melhor fixação do conteúdo. (Discente A)

> Um esqueleto humano e um laboratório próprio de biologia. (Discente B)
>
> Que continue assim com os estudos dirigidos, pois estão ajudando bastante a todos com o esclarecimento e pesquisas para os alunos e, com trabalhos e pesquisas. (Discente C)
>
> Acho que não tenho muito o que sugerir, a forma como já está sendo aplicada está ótima para mim. (Discente D)
>
> Pesquisas de áreas que utilizam o corpo humano como instrumento, por exemplo: massoterapia, yoga, ginástica, e explicar como o corpo reage, além de mostrar quando a acidentes e o que pode ser feito nesses casos. Ter exercícios na sala de aula sobre o corpo humano dependendo de qual conteúdo esteja sendo abordado. (Discente E)

As sugestões feitas, estão em consonância com a proposta de ensino de Brasil (2000), Carvalho & Gil-Pérez (2001) e as dificuldades enumeradas por Krasilchik (2005), ressaltando que, de certo modo, o corpo ainda é trabalhado de forma excessivamente teórica, passiva, pouco interativa e com grande carga de conteúdo e exercícios. Embora os discentes percebam como positivas a adoção dos estudos dirigidos, com algumas alterações estruturais, e a manutenção do estudo pela pesquisa, sinalizam a necessidade de enfocar outros aspectos considerados necessários: a importância do uso de material concreto, da prática de laboratório e da vinculação do estudo do corpo humano com áreas diversas que interagem com ele, relacionando-o ainda a aspectos mais relacionados ao mundo do trabalho, como os primeiros socorros, a prevenção de acidentes, além de realização de exercícios em sala, enfocando diversos assuntos estudados em relação ao corpo humano.

Essas respostas sinalizam a necessidade de um estudo que esteja atento a temáticas que permeiam um "currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, [vistas] como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão" (BRASIL, 2012, p. 4), o que recai na necessidade de se projetar um currículo com implicações diretas no mundo real do discente e que, ao mesmo tempo, se alimente do que esse mundo cria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo trabalho desenvolvido, tem sido possível constatar as diferentes repercussões acerca do conceito de corpo, decorrentes do contato com a disciplina de Biologia, na formação dos sujeitos participantes.

Além disso, se viu como necessário estudar com profundidade o conceito e os efeitos da integração curricular na Educação Profissional Técnica de Nível médio integrada ao Ensino Médio, com vistas a compreender as articulações entre os diferentes componentes curriculares da base propedêutica e da base profissional, constantes no currículo.

Sugere-se, dessa forma, uma análise mais apurada e abrangente com vistas a se perceber a repercussão do conjunto das disciplinas que integram a Base Nacional Curricular Comum, entre elas, a Biologia, na formação acadêmica e profissional desses discentes, partindo do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados e de como isso se evidencia na ação docente e na formação discente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, 2000.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações.** IFCE: Fortaleza, 2013 (mimeo).

IFCE. **Plano do Curso Técnico Integrado em Informática**. IFCE: Fortaleza, 2015 (mimeo).

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**, 4ª ed., São Paulo: EDUSP, 2005, 197 p.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Práxis Multiculturalista e Desenvolvimento Local como Aportes à Organização Escolar. In: BRASIL, MEC. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

MOVIMENTO NEGRO E CATOLICISMO POPULAR: A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS E PARDOS DO ICÓ (CEARÁ)

Héctor Cândido Oliveira Barreto[295]

INTRODUÇÃO

Estudar as irmandades negras nos traz a tona um debate sobre integração e legitimação da existência do negro dentro da sociedade brasileira. Essas associações confraternais constituíram-se em espaços importantes de proteção e apoio para escravos e libertos tanto em vida quanto na morte. No século XIX a então vila de Icó percebeu tal agitação envolto com o movimento negro e o catolicismo popular através da Irmandade dos Homens Pretos e Pardos em torno da adoração a Nossa Senhora do Rosário. As festas e cerimônias religiosas organizadas pela irmandade tiveram, certamente, um papel importante na construção das identidades social e religiosa dentro de um contexto escravista de conflito étnico, religioso e territorial na cidade. Assim como a devoção à santa, a eleição de reis e rainhas negros fortalecia os elos de coesão do grupo.

Para reforçar a influência da irmandade do Rosário na vida religiosa da cidade de Icó, esse trabalho tem como objetivo analisar tanto a influência territorial urbanística na construção da igreja do rosário quanto do ato compromissal de funcionamento da Irmandade do Rosário e como esta exercia seu papel como canal de expressão e integração da população negra no período colonial, advogando suas causas e protegendo seus interesses. Tal objetivo demonstrou assim, que a irmandade negra presente na cidade do Icó teve enorme importância na formação do afro-catolicismo cearense, dando ampla visibilidade a um grupo de africanos outrora desprezados pela historiografia da escravidão no Ceará, dada a dificuldade na exploração do assunto, produto da escassez de documentos originários das próprias confrarias e o ainda presente discurso negativo da historiografia local sobre a relevância do negro na sociedade local.

Este trabalho vem também como uma celebração a luta e resistência de povos negros mundo contra as frequentes agressões e negação dos seus valores históricos, culturais e religiosos. Por isso, nos estudos sobre movimentos negros é importante que maior atenção seja dispensada às reações organizadas por parte do negro dentro da igreja católica, como no caso da irmandade dos Homens Pretos e Pardos, pois compreender o significado dessas organizações é ressoar para que também se

[295] Professor pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Email para contato: hectorcandido@gmail.com.

entendam as dinâmicas da estrutura social brasileira atual, bem como o reaparecimento de "lideranças firmadas" no meio social negro.

DEVOÇÃO A NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO

O Rosário, como movimento de adoração data em princípio do século XVI, quando destacou-se por apelos durante os processos de conquista e catequização dos gentios, difundindo-se por uma variedade de ordens religiosas missionárias cristãs. O triunfo do Rosário diante dos "pagãos convertidos" revela-se, inicialmente pelo destaque dessa invocação nas atividades missionárias.

A devoção ao Rosário surgiu no início do século XIII, durante os confrontos às "heresias" modernas. A tradição católica nos conta que Domingos de Gusmão, pregador, que em seu apostolado na região de Albi, sul da França durante os combates contra os albigenses e cátaros teve uma revelação da Virgem, que lhe ensinou um método de oração no qual seria invocada com ajuda de contas unidas por um cordão. (SOUZA, 2001:382).

Após esquecimento que incorreu sobre a devoção até a segunda metade do século XV outros episódios trataram de afirmar o culto ao Rosário. Os dominicanos alemães, temerosos das ameaças provocadas pelo cisma precursor da Reforma Protestante, decidiram revigorar a devoção revelada a Domingos de Gusmão. Assim, em 1475 a primeira confraria do Rosário foi fundada em Colônia, na Alemanha.

Outro episódio remonta ao Papa São Pio V, que era da ordem dominicana, recebeu de Nossa Senhora a revelação que venceria a batalha contra os muçulmanos através do Santo Rosário. O Pontífice pediu então que toda a Igreja, inclusive aqueles que participariam das batalhas, que rezassem com fé e devoção o Rosário. No dia 7 de outubro de 1571, venceram a batalha naval de Lepanto, na Grécia, contra os turcos muçulmanos. "Em honra a esta vitória, instituiu nessa data a festa de Nossa Senhora do Rosário, que passou a ser associada à luta dos catóicos contra os infiéis, sendo "escolhida" como padroeira das novas conquistas espirituais." (SOUZA, 2004:40).

Na península Ibérica a devoção ao Rosário já estava estabelecida no final do século XV. Em 1490, "os nobres e povo acudiram à intercessão da Virgem, por ocasião da peste que nesse ano assolou Lisboa, e logo resolveriam levantar, como levantaram, uma capela com grande aparato"

(TINHORÃO, 1997:14). A partir daquele momento, o louvor ao Rosário tornou-se crescente em Portugal. Tendo sido admitida como padroeira de vários segmentos sociais e laborais.

Em todo o reino criaram-se igrejas dedicadas a seu culto. As irmandades sob sua invocação foram as mais importantes e numerosas, equalizando com as confrarias do Santíssimo Sacramento e das Almas (SCARANO, 1976: 39-40)

Durante todo o século XVIII, a veneração ao Rosário se propagaria por todo Portugal, já então, havia se estabelecido uma relação entre esta devoção e a população de escravos e libertos do Reino:

> A maioria das irmandades de negros de Lisboa e do restante do país era dedicada a Nossa Senhora do Rosário. Algumas, como a confraria de Nossa Senhora do Rosário e dos Santos Rei Magos, em Lisboa, ou a de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, no Porto, associavam a Virgem a outras devoções; ainda assim, o número de confrarias dedicadas ao Rosário em todo o país atesta a primazia da devoção. (REGINALDO, 2009:304)

Passamos a compreender a partir dai que a população negra foi gradualmente se apropriando do culto ao Rosário. Segundo Frei Agostinho de Santa Maria, citado por (REGINALDO, 2009:304) essa peculiaridade ocorreu em torno da imagem que se encontra no Mosteiro da Santíssima Trindade em Lisboa. Neste convento, na capela dos reis, estava colocada uma imagem de Nossa Senhora praticamente esquecida dos fiéis. "Depois dessa bem culpável frieza e esquecimento para com aquela Santíssima imagem da Mãe de Deus, ascendeu o mesmo Deus um grande fogo nos corações dos pretinhos e eles tomaram muito por sua conta servir à Mãe de Deus e lhe deram o título do Rosário."

Intrigante essa conexão entre o catolicismo popular em torno do Rosário e sua apropriação pelas comunidades negras, muitos teóricos vem buscando interpretar as motivações de práticas tão peculiares e duradouras. (SAUNDERS, 1982:206) defendeu a hipótese de que "a natureza semi-mágica, quase talismânica do Rosário pode ter constituído um apelo aos africanos acostumados a feitiços".

A utilização extranatural ou de caráter mágico do rosário, assim como de outros elementos cristãos, não seria exclusividade da devoção dos negros, como tem atestado diversas pesquisas e análises sobre as práticas religiosas populares na Península Ibérica e na América Portuguesa. Todavia, não deixa de ser uma hipótese interessante considerar uma releitura africana do Rosário, de modo semelhante à que ocorreu com outro objetos sagrados do cristianismo. (SWETT, 2007: 229), (HORTA, 1997: 307-308).

O pesquisador José Ramos Tinhorão também versou sobre a temática, declarando uma hipótese de complicada evidência acerca da precedência da devoção ao Rosário entre os negros em Portugal e nas Américas. Segundo Tinhorão, "os negros se fixaram em Nossa Senhora do Rosário pela ligação estabelecida com seu orixá Ifá, através do qual era possível consultar o destino atirando soltas ou unidas em rosário as nozes de uma palmeira chamada okpê-lifá". (TINHORÃO, 1997:138). Esta argumentação se mostra equivocada sobretudo ao tentar estabelecer uma comparação anacrônica entre duas percepções religiosas em contextos distintos.

A relevância e o vigor do culto ao Rosário antecedem à presença dos grandes contingentes de escravos de origem jeje e iorubá entre as populações negras nas Américas. Ainda no tocante a península Ibérica, nenhuma base referencial se traduz em relevância destes grupos no campo das confrarias negras ao longo dos séculos XVI a XVIII. Ademais, a conjectura de Tinhorão, se encontra embasada na ultrapassada tese da integração do negro ao catolicismo por meio de "justaposição de exterioridades". Nesse contexto, o autor estaria defendendo muito mais o feito sedutor da aparência do objeto em detrimento da experiência histórica de elaboração da identificação.

Nessa perspectiva, o sociólogo Didier Lahon disserta que a associação em irmandades de devoção ao Rosário não foi, nos primeiros tempos, uma escolha dos negros:

> Na época, as confrarias religiosas eram muito seletivas. Recrutavam seus membros entre um grupo homogêneo, no qual o estatuto social e profissional constituía um critério determinante. (...) Cada membro devia contribuir financeiramente, o que concorria para afastar os mais desprovidos. Em resumo, as confrarias eram instituições "fechadas" e ninguém aí entrava sem satisfazer vários critérios de seleção, entre eles o de limpeza de sangue. (LAHON, 1999A: 59)

Segundo (BNL. Fr. Nicolau Dias,1982) citado por (REGINALDO, 2009:306) as irmandades do Rosário, em princípio consolidado já em sua formação, não levava em consideração critérios de riqueza e estatuto social. Possibilitava a participação de todos os cristãos "assim homens, como mulheres, de qualquer estado e condição que sejam, grandes e pequenos". Assim, nenhum desprovido deveria ser forçado a saldar qualquer obrigação pecuniária para ser admitido na confraria de modo que as pessoas carentes poderiam integrar o grupo.

As irmandades – sobretudo, mas não exclusivamente, as negras – foram, pelo menos, até o Brasil-império, os principais veículos do catolicismo popular. Nelas os santos muitas vezes ganhavam precedência sobre o Deus Todo-poderoso, e este se contentava com o estatuto de grande

santo. As irmandades era organizadas como um gesto de devoção a santos específicos, que em troca da proteção aos devotos recebiam homenagens em exuberantes festas. (REIS. 1986:59)

No Ceará uma das Irmandades dos Homens Pretos mais presentes foi a de Nossa Senhora do Rosário que havia, entre outras cidades, em Aracati, Tauá, Icó, Quixeramobim, Fortaleza e Sobral. (CAMPOS, 1980:5)

O primeiro a abrir caminhos na temática das irmandades religiosas no Ceará provincial, o jornalista e escritor Eduardo Campos, com outros literatos, guiou-nos pelos núcleos urbanísticos cearenses do princípio do século XIX, nos direcionando por momentos de afirmação, prestígio e decadência das irmandades, recriando um domínio religioso tomado por representações teatrais, em que as referências às massas são uma constante nos relatos de quase todos os viajantes ilustres que visitaram a província oitocentista.

A VILA DO ICÓ DO SÉCULO XIX

Mesmo após a grande seca de 1792, a vila do Icó resistiu na Capitania como uma das regiões do sertão mais propícias ao comércio, resultado sobretudo da situação geográfica na qual influem uma grande quantidade de estradas que ligam a cidade aos sertões do Ceará, Paraíba, Piauí e Pernambuco. O relato do Governador Luiz Barba Alardo de Menezes (1897), no ano de 1814 citado em (JUCÁ NETO, 2012:423-424), enfatiza a sua importância.

> Na margem de leste do rio Jaguaribe, em distancia de quarenta legoas da Villa de São Bernardo para o sul e oitenta ditas para a capital, fica situada a villa do Icó, a qual é reputada como a mais antiga do sertão e mais comerciante [...] as rendas de seu conselho excedem de 355:075 réis, e o seu comércio de algodão, couros, rapadura e sabão é sumariamente activo pelos negociantes que têm grandes fundos; portanto pode seguramente afirmar-se que, por ser muito ameno e mimoso de águas o seu distrito, é a situação mais rica e agradável da capitania.

Em Agosto de 1836, o botânico inglês George Gardner, integrante da Comissão Científica de Exploração, que percorreu a província do Ceará durante o período de 1859-1861 chega a vila do Icó:

> A cidade de Icó, uma das principais do interior da Província do Ceará, está situada em uma planície a leste do Rio Salgado. Diz-se que a população é de seis mil habitantes. A planície, bastante vasta, é limitada a leste pela Serra de Pereira e ao oeste por uma cadeia de montes bem mais baixos. A cidade consiste de três ruas principais que correm quase no sentido norte-sul, cortadas por outras menores. As casas são feitas de tijolos, por não se encontrar nos arredores madeiras de dimensão suficiente. Com exceção de meia dúzia, são todas térreas e branqueadas por uma espécie de cal abundantíssima na região montanhosa a umas trinta léguas para o oeste. A rua principal é larga, com algumas lojas bem sortidas; tem quatro belas igrejas, um sólido cárcere, e um mercado em que diariamente se expõem à venda carne verde carne seca, farinha, sal, rapadura, abóboras, abacaxis, melões, melancias, laranjas e limas. (GARDNER, 1975, P. 87)

Porém, apesar da explicitação da inclinação ao comércio, outros aspectos da vila ganham ampla notoriedade, revelada pelo britânico sobretudo no tocante a religiosidade:

> Poucos dias depois de minha chegada aqui, fui visitado pela maioria da gente distinta do lugar, e, como logo lhes retribuí as visitas, em breve formei numerosas relações. Um de meus visitantes mais assíduos era um velho sacerdote, muito curioso de saber tudo o que dizia respeito à Inglaterra. Uma de suas primeiras perguntas, foi se eu era ou não batizado e em que religião. E, como eu lhe respondi que era protestante, retrucou-me: -Ah! Então o sr. é pagão! [...] Esta sua ignorância vi prevalecer igualmente em quase todo o clero inferior que encontrei nas províncias do norte. Tive grandes custos em convencê-lo de que os princípios fundamentais de nossas respectivas religiões eram iguais; depois disso, quando perguntado sobre minha fé religiosa, limitava-me a dizer que era cristão, e isso bastava para merecer respeito. (GARDNER, 1975, p. 87)

Uma cidade que entre meados e final do século XIX ainda mostrava-se provinciana, com aspectos de vila, dividindo espaços entre o rural e o urbano, ainda não muito bem definidos naqueles tempos. Ao orientar-nos por essa conjuntura nos transporta para um momento em que o agir religioso ia aos poucos transformando os espaços urbanos da cidade.

Para as irmandades, a edificação da igreja, capela ou ermida era fruto da imprescindível conveniência a sociabilidade do grupo em lugares que lhes assegurassem certa privacidade e segurança. Durante um longo período, as igrejas representaram o lugar onde se desencadeavam os debates e lutas que eram proibidos de se efetivar em espaços públicos. Para os detentores do poder, as autoridades civis e eclesiásticas, as irmandades eram concebidas como fontes de perigo. Assegurando-se enquanto grupo organizado, as confrarias religiosas procuravam fugir das intervenções destas autoridades, reivindicando a independência da associação. A construção de um templo religioso próprio era tida como um dos principais meios para alcançar essa independência, permitindo aliar maior status à maior liberdade de ação (SCARANO, 1976).

A construção e a posição geográfica dentro do sítio urbano de Icó nos demonstra que a Ermida e posterior Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em claro desfavorecimento diante das Igrejas destinadas aos brancos, fora utilizado um lugar mais afastado para o erguimento do seu templo religioso, sem deixar de manter um posição de prestigio como nos mostra a atual igreja do Rosário, datada originalmente do século XVIII e reformada em 1828, fora construída em estilo Barroco Sertanejo e marcas de Rococó, que assimila em sua arquitetura diferencial técnicas e materiais construtivos mais singelos.

As irmandades e suas igrejas refletiam a hierarquia e a segregação raciais da época, as quais eram colocadas à prova a partir de diversas situações, inclusive nas construções de templos religiosos. Para os negros, as igrejas bem equipadas e ornamentadas eram símbolo de prestígio e

espaço de vivência religiosa dentro de uma estrutura social preconceituosa e racista (QUINTÃO, 1996).

IRMANDADE DOS HOMENS PRETOS E PARDOS DO ICÓ

O famoso ato compromissal firmado através da resolução de nº 1.369 de 26 de novembro de 1870 com assinatura da presidência da Província do Ceará e composta por 9 capítulos e 34 artigos se apresenta como documento norteador das ações do grupo e nos traz características da religiosidade praticada pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Icó. A confraria, possuía um número indeterminado de pessoas, composta de "ambos os sexos, pretos forros e escravos, e também de pessoas de outras cores, de qualquer condição que sejão, com tanto que professem a religião catholica apostólica romana" (CEARÁ, 1870).

Em sua maioria os adeptos tinham idade que variavam entre 15 e 40 anos de idade, havendo também a possibilidade da presença de indivíduos doentes, enfermiços ou até inválidos mediante pagamento de entrada que modalizavam tendo como critério a faixa etária do valetudinários.

Em nossa compreensão esses critérios de participação da confraria, formavam laços de composição e identidade, pelos integrantes da irmandade, são exatamente aqueles que, no mundo moderno, perfazem o *ethos*, característica marcante de identidade e diferenciação dos sujeitos históricos na sociedade, através da integração numa determinada coletividade.

Tal concepção representa uma visão de quem os encara de "fora", a partir de um ponto de vista externo àquele meio social. As novenas eram mescladas por uma grande demonstração pública de devoção, reverencia e acatamento, mas também de peculiaridades como nos descreve (ALEMÃO, 1964:289):

"Faz-se uma covinha no chão, e nela se metem algumas achas, que formam como um funil, que se enche de rama sêca, ou lenha miúda; acendendo tem a aparência duma pira".

Além das missas e novenas e procissões usuais, as festividades também englobavam momentos laicos, como a realização de leilões para angariar fundos, cortejos e coroação do rei e rainha. Circunstâncias em que a africanidade se manifestava, e incorporava-se ao catolicismo e a cultura ocidental, contribuindo como produto um catolicismo popular de movimento negro próprio dessas ocasiões que são do recatado mas também do brincante.

A festa do santo protetor era o grande acontecimento. "Para receber força do santo, deve o devoto fortalecê-lo com as festas em seu louvor, festas que representam exatamente um ritual de intercâmbio de energias entre homens e divindades." (REIS, 1986:61)

Os lugares de autonomia eram contemplados nos folguedos religiosos, momentos de entretenimento em que a heterogeneidade dos rudimentos culturais se combinavam, quando o sagrado e o profano se confundiam e as manifestações se expressavam através de cantos, das danças e nos ritmos dos batuques, com sons tirados das caixas e letras bastante significativas para o momento:

> "Ô sinhô rei
> Lá no seu reinado
> Ô sinhô rei
> Lá no seu reinado
> Hoje na igreja
> Amanhã no machado
>
> Ó sinhá Rainha
> Rabo de tainha
> Ó sinhá rainha
> Rabo de tainha
> Hoje na igreja
> Amanhã na cozinha" (CANÇÃO POPULAR)

Ensejando o debate (REIS, 1986:61) nos afirma que: "As festas constituíam, para os escravos, momentos de ruptura com a vida cotidiana. Oportunidade em que vestiam os seus melhores trajes e as relações antagônicas tornavam-se fragilizadas e, livres e escravos, todos em dias semelhantes fazem causa comum"

Além de possibilitar uma espaço onde se discutiam os problemas cotidianos e no qual circulavam informações que davam conta da realidade social dos cativos, preocupação mais significativa, e que expressava a realidade da participação e sociabilidade de cativos e libertos na confraria religiosa estava no cuidado da vida além da morte. Para que cada um dos irmãos tivesse enterros dignos e recebessem postumamente missas para encomendar sua alma.

Examinando o capítulo VII – "Dos sufrágios" da resolução de nº 1.369 de 26 de novembro de 1870 em seus artigos 26 e 27 percebemos essa garantia:

> Art. 26. – A cada irmão que falecer, e tiver pago suas contribuições, sendo solteiro, se lhe mandará dizer vinte e cinco missas, e sendo casado, somente treze, e as outras doze serão ditas por alma da mulher, e vice-versa, sendo ambos irmãos terão direito cada um a vinte e cinco missas, e haverá na capella e altar de Nossa Senhora do Rosário.
> Art. 27. – A´ irmandade compete:
> §1. Acompanhar á sepultura todos os irmãos, que falecerem e forem sepultados no cemitério desta cidade.
> §2. Ter um caixão ou esquife para conduzir o corpo do irmão falecido para o cemitério, e será grátis. (CEARÁ, 1870)

A assistência aos mais pobres e desvalidos era uma das premissas das irmandades cearenses. No concernente a irmandade local a ênfase estava presente no seu Compromisso, materializado no Art.28 da mesma resolução:

> O irmão que por infortúnio morrer tão indigente, que não tenha com que comprar uma mortalha, o tesoureiro mandará dar cinco varas de panno para mortalha, e a irmandade o acompanhará ao cemitério, e mandará celebrar uma missa por sua alma. (CEARÁ, 1870)

RELIGIOSIDADE POPULAR COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO

O debate em torno das práticas religiosas populares no contexto escravista deve atentar para uma resistência que não se dava exclusivamente em relação aos maus tratos, pois com semelhante ênfase se apresentava nas práticas cotidianas. A ações dessas comunidades populares negras destacam a importância para as possibilidades de outras visões para as experiências vivenciadas pelos cativos, como método a contrapor o senso que "as condições desfavoráveis da vida no cativeiro teriam desprovido os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores" (CHALHOUB, 1990 p.38)

Os negros, mesmo a mercê de um encadeamento de restrições impostas pela sociedade escravagista, buscavam a implantação de espaços que lhes possibilitassem apoderar-se de condições de autonomia, direito e liberdade. Sobre negar que não se trata de recuperar a subjetividade do escravo para fazê-lo "agente voluntário da reconciliação com a escravidão" nos versa o historiador Euripedes Funes:

> Trata-se de perceber que existem outras estratégias, além das resistências abertas: fuga, rebelião, suicídio, às quais recorriam, não objetivando uma acomodação ao regime escravista, mas para superar as adversidades, que lhes possibilitassem, mais do que uma adaptação, uma mudança em sua condição social. (FUNES, 2000:117)

Faz-se necessário não ignorar a condição humana e as circunstâncias escravistas em que viveram e sobreviveram. Neste sentido, acerca dos cativos FUNES afirma que:

> eles eram passíveis de paixão, ódio, desejo, compreensão e capazes de entender o momento de agir contra a condição de escravo, negociar, ter reações explícitas, ou não, contra a ordem escravista. Portanto tinham consciência do sistema em que viviam e buscavam espaços em que pudessem legitimar suas ações e garantir seus direitos. (FUNES, 2000:117)

Assim, é possível compreender no cotidiano de uma sociedade escravista do objeto em estudo, o embate ora implícito ora ostensivo, entre senhores e escravos. Não é de nossa intenção promover um reducionismo em torno da polarização em torno da escravidão brasileira, em destaque a cearense, entre branda ou rigorosa, porém, refletir que essas nuances estão presentes no regime escravista como um todo.

Não estamos pretendendo com esse debate afirmar subjetivamente posições errôneas de que houve um consentimento implícito do escravo ou até mesmo do negro liberto à sua condição social, nem uma benevolência perceptível, ou mesmo imperceptível, dos senhores. A luta de classes não deixava de existir. Havia várias formas de fazê-la e era do cotidiano que o escravo construía a sua contra-ordem escravista. Ele tem clareza da lógica da dominação e cria uma série de mecanismos capazes de lhe garantir espaços e de questionar os mecanismos de controle inerentes à escravidão. (SOUZA, 2000:125)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi de reaver as experiências das populações negras, ainda que submetidos a uma série de restrições impostas pela ordem escravista, procuraram, ressignificaram e afirmaram a construção de determinados espaços e consequentemente momentos de autonomia, momentos estes expressos na organização e vivência da Irmandade de Homens Pardos e Pretos em torno de um catolicismo popular.

Assim, compartilhamos o conceito que Michel de Certeau elaborou no tocante ao reemprego ou ressignificação de aspectos culturais que são interpelados (no caso da religiosidade) e reapropriados por comunidades populares como forma de resistir às contingências históricas:

> Reempregam um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi construído e propagado por outros e marcam este reemprego por superações, excrescências do miraculoso, que as autoridades civis e religiosas sempre olharam com suspeitas. O uso (popular) da religião modifica lhe o funcionamento. Uma maneira de falar desta linguagem recebida a transforma num canto de resistência. (CERTEAU, 2000)

O estudo sobre a memória das confrarias e devoções negras se mostra um terreno muito fértil para uma análise interdisciplinar da presença africana no Brasil oitocentista. Múltiplos elementos como: identidades, ressignificações étnicas; territorialidade, cultura e poder ganham margem nas práticas religiosas examinadas e próprias na perspectiva de aprofundar a compreensão da relevância histórica e contribuição da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário para a história do negro na cidade de Icó, Ceará.

Num contexto de fortalecimento notório dos movimentos racistas e do xenofobismo nos grandes centros de poder, fomentar uma reflexão histórica sobre o tema pode colaborar favoravelmente para o reconhecimento de direitos e dívidas seculares.

REFERÊNCIAS

ALEMÃO, Francisco Freire. **Manuscritos do Botânico Freire Alemão**. Anais da Biblioteca Nacional. Volume 81. Divisão de Publicações e divulgações. 1964.

CAMPOS, Eduardo. **As irmandades religiosas do Ceará provincial – (apontamentos para sua história)**. Fortaleza, Secretaria de Cultura e desporto, 1980. 128p

CEARÁ. **Resolução nº 1.369 de Novembro de 1970**. Que dispõe sobre o compromisso da irmandade de Nossa Senhora do Rosário, da cidade de Icó. COLEÇÃO DAS LEIS DA PROVÍNCIA DO CEARÁ DE 1870, Tip. Cearense, Praça Municipal, Fortaleza, Ceará

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes do fazer. Petrópolis. Ed. Vozes. 2000

CHALLHOUB, Sidney. **Mitos da Abolição**. In Trabalhadores. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1990. P.38

FUNES, Eurípedes. **Negros no Ceará**. In SOUSA, Simone de (org.) Uma nova História do Ceará. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. 448p.

GARDNER, George. **Viagem ao interior do Brasil**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. (Coleção Reconquista do Brasil, v.13).

HORTA, José da Silva. **Africanos e portugueses na documentação inquisitorial, de Luanda e Mbanza Kongo (1596-1598)**. In: Seminário. Encontro de Povos e Culturas em Angola, 1997. Actas do Seminário. Luanda: Comissão Nacional para as comemorações dos descobrimentos

JUCÁ NETO, Clovis Ramiro. **Primórdios da Urbanização no Ceará**. Fortaleza: edições UFC: Editora Banco do Nordeste do Brasil, 2012.512p.

LAHON, Didier. **O negro no coração do Império. Uma memória a resgatar – Séculos XV – XIX**, Lisboa: Secretariada Coordenador dos Programas Multiculturais – Ministério da Educação, 1999 A. portugueses, 1997, pp.301-321.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **A preservação da identidade dos africanos no Brasil: conflitos e solidariedade nas irmandades religiosas do Rio de Janeiro e de Pernambuco no Período Pombalino**. IIRIHA. 1996. p. 255-272.

REGINALDO, Lucilene. **"África em Portugal": devoções, irmandades e escravidão no Reino de Portugal, século XVIII**. HISTÓRIA, São Paulo, 28 (1): 2009. p.289-319.

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

REIS, João. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986

SAUNDERS, A C.de C. M. **História Social dos escravos e libertos negros em Portugal, (1441-1555)**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1982.

SCARANO, Julita. **Devoção e escravidão: a irmandade de N. Sra. do Rosário do Distrito Diamantino do Século XVIII**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. **"Viagens do Rosário entre a Velha Cristandade e o Além-Mar"**, Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, 2, pp. 379-95, 2001.

SOUSA, Simone de (org.) **Uma nova História do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. 448p

SWETT, James. **Recriar África. Cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770)**. Lisboa: Edições 70, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. **Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO: TRÂNSITOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE CRATEÚS

Jacqueline Rodrigues Peixoto[296]

José Albio Moreira de Sales[297]

INTRODUÇÃO

O intento deste estudo é possibilitar diálogos mais alargados e horizontais acerca das discussões sobre corpo, Dança e Educação com estudantes do Ensino Médio na área de conhecimento Artes (Dança) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Crateús, no qual sou professora. A pesquisa objetiva analisar a relação Corpo, Dança e Educação, buscando entender esta correlação como um lugar de formação e produção do conhecimento.

A experiência que tratamos neste artigo dialoga com a aproximação da relação teoria e prática no ensino escolar, disseminando potências pedagógicas que articulem o ato de aprender como lugar do experimento. Potencializar "o reconhecimento da experiência como *locus* de saber e produção de conhecimento, como território de descobertas e de encontros aprendizes. Assim, a noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática". (JOSSO, 2004, p. 116)

Defendemos como principal justificativa para a realização da pesquisa que aqui apresentamos, a necessidade de discutir corpo e Arte/Dança como lugares de experimento e investigação na Educação. A experiência que hoje na contemporaneidade encontra-se cada vez mais distante nas relações humanas, promovendo o distanciamento de si, enquanto corpo/sujeito.

O referido contexto descrito acima dilui passos que nos faz pensarmos a dança e os estudos sobre o corpo como áreas do conhecimento que se evidenciam como um crescente desafio, exigindo a ampliação de discussões sobre métodos e processos de formação. Deste modo, esses fatos

296 - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Universidade Estadual do Ceará – UECE; jacquelinerpeixoto@gmail.com

297 - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Universidade Estadual do Ceará – UECE; albio.sales@uece.br

apontam para a necessidade de projetos e propostas que desenvolvam um trabalho com corpo/dança cujos objetivos estejam para além do Ensino Método e técnicas de ensino desta linguagem artística. Assim sendo, este trabalho tem como intento contar histórias, gesticular movimentos e traçar percursos. É uma intensidade/devir.

Enfatizamos a relevância da prática corporal em Corpo e Dança a partir de métodos e procedimentos que instiguem à construção do processo social do estudante e que possibilitem a reeducação dos sentidos. A dança se estabelece no corpo de quem a realiza, e possibilita um agenciamento consigo, com o outro e com o mundo. Para tanto, faz-se necessário que hajam aulas mais críticas e que o conhecimento corporal não esteja somente voltado para a repetição de movimentos ou virtuose com o intuito de exibir formas que muitas vezes, o aluno não sabe quais são.

Assim, propomos uma vivência prática com a Dança, fundamentada através de procedimentos que instiguem ao desenvolvimento sensorial e motor dos estudantes, além do desenvolvimento técnico. Tais como: eixo e coluna vertebral, consciência corporal, corpo e movimento, noções de espaço e de qualidade de movimento, elementos potencializadores do movimento (tecido, balão, bolas) para o trabalho com crianças - *ateliê dos afetos*[298].

Diante deste panorama, a relevância deste estudo, centrada na dimensão formativa da Arte e seus atravessamentos com as discussões acerca dos estudos desta área e do Corpo e Educação, pode ser creditada pela sua temática que necessita de mais discussões e práticas efetivas. A partir dessas reflexões, pretendemos evidenciar questões que se colocam na centralidade desta pesquisa: Qual o lugar da Arte/Dança/Corpo na formação dos estudantes do Instituto Federal de Crateús- Ce, no referido espaço?; Quais dispositivos corporais podemos agenciar nesta área do conhecimento?; Como possibilitar o habitat da experiência nas aulas de Arte (Dança) no Ensino Médio?

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

Esta investigação é fundamentada numa proposta qualitativa de pesquisa em educação. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é "subjetiva e impressionista". Portanto, ela é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma

298 Esta é uma proposta da autora Jacqueline Peixoto deste trabalho em que numa relação com objetos, sugere uma pesquisa movimentos que potencializam afetos, relacionados com o espaço do corpo ao corpo no espaço. No caso de aulas para adolescentes acrescentamos os jogos corporais. A palavra afeto aqui é colocada como sinônimo de experiência.

linguagem baseada em conceitos, proposições, hipótese, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Como método, utilizamos o estudo de caso único. Este tipo está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado. Ele focaliza apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição(…). "É uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes". (YIN, 2010, p.39)

O estudo foi realizado junto a um grupo de quinze estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Crateús, na disciplina de Artes. Porém, como recorte para esta investigação escolhemos quatro estudantes. Estabelecemos os seguintes critérios: ter cursado pelo menos setenta e cinco por cento da disciplina; possuírem idades diferenciadas.

Aplicamos os seguintes instrumentos na coleta de dados: observação participante com registros em diário de bordo e entrevistas. Para esta última foi perguntado as seguintes questões: O que você aprendeu so. re corpo/você?; O que você aprendeu sobre Dança? O que você aprendeu sobre mundo? Estas perguntas fazem parte da metodologia da pesquisadora Isabel Marques (2010) em sua metodologia de ensino no tripé Arte/Ensino e Sociedade que abordaremos em nosso escopo teórico.

É importante ressaltar os métodos e procedimentos teórico/práticos desenvolvidos nas aulas com os adolescentes: Noções de espaço (relação corpo/espaço, corpo/corpo e seu corpo com o do outro, níveis do corpo); Corpo e movimento: Elementos técnicos básicos: respiração, eixo, equilíbrio, fluxo, flexibilidade, tempo, peso; jogos corporais, contato e improvisação, composição coreográfica, apreciação de vídeos de espetáculos de dança e anatomia.

Para preservar as identidades dos colaboradores utilizamos os seguintes nomes fantasias: Sta Espaço, Sr. Contato e Improvisação, Sta Consciência Corporal, Sta. Fluxo que são alguns nomes de conteúdos do corpo e técnicas trabalhadas nas aulas de Dança.

Nos procedimentos de discussão dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Além disso, dois momentos importantes desta técnica de análise segundo MATOS (2002) permearam nossa investigação: a construção de categorias ou temas e a quantificação do discurso. No que concerne à construção de categorias, as mesmas foram dispostas após a leitura do material coletado.

Historicamente a relação do corpo com a educação é de enquadramento às regras que esta instituição impõe. Segundo Foucault (1991), o corpo é "onde chega todas as interdições, influências e prisões. Mas, é também um lugar de liberdade". A própria disposição espacial quase exclusiva das salas de aulas, onde as carteiras são enfileiradas e há um birô do "mestre", configura a liberdade que é tolhida no ambiente escolar. Isto já impõe a estes locais uma disciplina física, que limita, às vezes, outras possibilidades de aprendizagem, que são necessárias neste processo.

Pensamos que educar é apontar caminhos para uma transformação que ocorre em uma dialética corpo/ambiente. Porém, falar em educação hoje é muito complexo devido à multiplicidade de conhecimentos e práticas que ela embute. É função desta instância agregar o valor do conhecimento. Porém, como vem ocorrendo na sociedade brasileira, ela (a escola) preocupa-se com a quantidade em detrimento da qualidade. Algumas instituições de ensino ainda priorizam o cognitivo, esquecendo que não somos robôs, mas seres humanos que possuímos afetos além do pensar.

Destarte, há no cotidiano, mandatos instaurados no corpo da sociedade contemporânea que o tornam reverenciado por uma espécie de dança da morte, ou seja, que o afasta da crença na sua potencialidade corpórea de saber mais.

Este corpo fábrica - fundado em mandatos que reafirmam uma impossibilidade de ser expressivo e por isso vivo, é alimento dos preceitos de uma sociedade capitalista ancorada em valores materiais. Uma vez que o corpo é o lugar de devires e ele se instaura como um campo de potencialidades que se constroem ao longo das experiências vividas pelo mesmo.

Spinoza (2013) assevera que nós enquanto indivíduos somos uma potência que aumenta ou diminui a partir dos bons ou maus encontros que a vida e suas experiências pode nos possibilitar. Assim sendo, se pensarmos que a Dança acontecem no corpo, assim podemos instigar através de nossas aulas com esta linguagem artística encontros que potencializem composições e engendrem experiências que incitem à capacidade de agir com os estudantes tornando-os seres humanos mais críticos e conscientes de si e do mundo, agenciando uma experiência.

A experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, que produz sentido para nós, segundo Larrosa Bondía (2002). Ou seja, a experiência é um lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo; implica uma subjetivação que acontece em nós que somos corpo. Pensamos que a Dança agencia isso. "O vivido, pensado, simbolizado é o acontecer da

experiência". (MACEDO, p. 14, 2015). A experiência é uma co-habitação de nossa vida. Ela nos modifica em uma relação indivíduo /sociedade.

Importante pensarmos que a Educação e mais especificamente, as instituições de ensino (escolas, universidades, espaços não – formativos de Educação) são meios que conduzem movimentos formativos ao longo de nossas vidas.

Portanto, estas instituições de ensino tornam-se práticas sociais que deveriam alimentar aprendizados, esperanças, sonhos. Na contemporaneidade, infelizmente a maioria dos espaços educativos dinamizam propostas formativas que distanciam o estudante da vida, do cotidiano e da capacidade de refletir e transformar a sociedade no qual ele está inserido. Vivenciamos ainda a proposta tecnicista de Educação que impregna muitas das escolas brasileiras. A preparação limitada ao mercado de trabalho distanciando-se do ser humano enquanto essência tolhe a capacidade dos espaços educativos em potencializar a humanização e a sensibilidade, categorias fundantes para uma forma educativa que dialogue com a totalidade do ser humano (afetivo, cognitivo e social).

Nesse sentido, a experiência formadora, como denomina Josso (2004), deve implicar em uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Assim, a experiência liga-se ao acontecimento, ao que nos afeta e nos modifica. Ela acontece no corpo, lugar de composições de e agenciamentos de vetores de acontecimentos que nos atravessam e habitam o nosso existir.

Segundo Marques (2007, p.122), "a dança é uma ressignificação do eu, explicitada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro". Assim, para esta autora, a dança consubstancia-se em uma linguagem. Pois, ao fazer dança estabelecemos uma nova leitura de mundo que acontece no corpo. Com relação ao ensino de dança sublinhamos o trabalho autoral que essa linguagem artística propõe, além de possibilitar uma reflexão teórica sobre o corpo e o movimento e uma interface com outras teorias corporais, como por exemplo, a consciência corporal.

Para Gil (2004), a dança potencializa e altera ritmos, modos de ser e pensar no mundo. Assim sendo, a Dança possibilita aprendizagens múltiplas e amplia novos caminhos acerca do fazer artístico. Para este autor, "a dança é o próprio sentido". Ela é "uma dança-mundo, uma dança -arte." (GIL,2004, p.) Assim, ela amplia a leitura de mundo enquanto processo de aprendizagem.

Lembramos que a dança acontece no corpo e como já ressaltamos a experiência prática nesta área de conhecimento contém em sua composição saberes indispensáveis para este ensino. Ela não acontece somente no âmbito da teoria, ela se faz numa prática/teórica na medida em que para que o

educando possa dançar ele precisa construir corporalmente alguns conceitos que juntos o farão se mover. "o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador" (MARQUES, 2007, p.25). Isso demanda tempo e um longo trabalho de consciência corporal e do movimento, além de uma estrutura mínima para tal execução. "O corpo é obediente e quem manda é o oxigénio. Dançar é agradecer ao invisível que nos alimenta. O corpo é o filho dependente do Espaço. Dançar é o ritual de aceitação do Antepassado. O corpo obedece ao oxigénio." (TAVARES, 2008, p. 101)

A partir da transcrição das entrevistas, organizamos as falas que mais se aproximavam de nossa pesquisa que trata em analisar a relação corpo, Dança e Educação, buscando entender esta correlação como um lugar de formação e produção de conhecimento, nas aulas de Artes/Dança do Ensino Médio do Instituto Federal de Crateús do Ceará.

Escolhemos como primeira pergunta para iniciarmos o estudo, o que você aprendeu sobre corpo/você? Elencamos as respostas dos estudantes e analisamos posteriormente.

> *Aprendi a trabalhar com o toque, aprendi a ouvir mais, sentir mais, compreendi mais coisas, a trabalhar com o movimento do meu corpo.* (Sta. Consciência Corporal)
>
> *Aprendi que sou um corpo que merece atenção e carinho e que executo com ele minhas atividades cotidianas. Aprendi meu corpo é meu corpo, ou seja, ninguém pode impor regras de como devo usá-lo e expressá-lo. Aprendi que não sou uma máquina como a sociedade capitalista nos impõe, eu sou um corpo que tem emoções, artes, que tem algo a expressar, algo a dizer, que ama, que chora que ri, um corpo que vive, que existe.*(Sta Fluxo)
>
> *Aprendi que meu corpo pode ir além, que eu não sou limitada apenas para executar alguns movimentos, que eu sou livre e posso deixar-me permitir a tudo e também abriu meus olhos para o mundo artístico, como um mundo fantástico e que eu posso ser o que eu quero.* (Sta Espaço)
>
> *Aprendi movimentos de concentração e sincronia que antes não sabia fazer e executar.* (Sr. Contato e Improvisação)

Observamos na fala da Sta. Consciência Corporal que a dança pode ser um agente transformador e que seus conteúdos incitam a várias possibilidades. O que torna a dança uma potência geradora de conhecimento, principalmente na escola pública como espaço de formação. Notamos que uma aula de dança incita ao conhecimento do próprio corpo, promovendo percepções além da reprodução técnica, reinventando o cotidiano, ampliando a percepção de si. A sociedade contemporânea algumas vezes - aversa ao toque, ao olhar dilata caminhos cada vez mais distantes do ser humano, de si, do outro, projetando a individualidade e competitividade à vida cotidiana. Pensamos que a Dança instiga ao corpo como agente de outras relações consigo e com o mundo.

Na fala da senhorita fluxo, percebemos a Arte/Dança atravessada pela ensinagem que potencializa a experiência enquanto travessia do experimento, agenciando o afeto e o intelectual, numa relação conhecimento e vida. Nas palavras de Marques (2012, p. 35-36)

> o ensino de Arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sóciopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsavelmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.

Há na fala da referida estudante, uma percepção do corpo enquanto agente inventor, criador, um corpo relacional (SPINOZA, 2013). o corpo que não deve ser imposto, mas experienciado.

Na fala do senhor Contato e Improvisação observamos o quanto a dança possibilita uma leitura de mundo porque ressignifica o cotidiano e impregna novas relações com a sociedade. Novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber."A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p.20).

A segunda pergunta realizada foi o que você aprendeu sobre Dança?

> *A dança é muito além daquilo que apresentam como tal, tem movimentos livres e poder feita até com nosso corpo, dança não está presa a coisa pronta.* (Sta Espaço)
>
> *Aprendi que a gente pode se expressar através da dança. Que muitas vezes como nosso corpo conseguimos fazer sons e ritmos.* (Sta Consciência Corporal)
>
> *A dança começou há muito tempo, desde os primórdios da humanidade, a dança clássica é excludente, a dança moderna veio para desconstruir estes conceitos e deixar a dança mais livre. Aprendi os níveis alto, médio e baixo.* (Sr. Contato e Improvisação)
>
> *Aprendi que a dança é a manifestação do corpor através dos sons, a dança é o corpo em movimento.* (Sta. Fluxo)

Notamos nas falas acima alguns aspectos: primeiro a liberdade que é colocada por três dos quatro entrevistados. Infelizmente algumas das nossas escolas ainda desenvolvem suas atividades pedagógicas que abortam o corpo no sentido do mesmo ser um lugar possível de aprendizado. Uma vez que há um massacre das carteiras enfileiradas nestes espaços e dos aprendizes sentados, sem aprenderem pelo viés deles mesmos que são corpos. Aprende-se abstraindo, mas não se aprende experienciando. Resquícios de um pensamento platônico concentrado no ideal/ abstrato/intelectual.

A Arte por ser uma área de conhecimento que transita pela teoria e a prática como lugares necessários para o aprendizado, desperta nos estudantes como observamos acima, uma ideia de libertação, uma vez que tentamos nestas aulas possibilitar aulas horizontalizadas que propiciem o aprendizado do estudante em debate com ele, com sua visão e percepção de mundo. (FREIRE, 1996).

Salientamos também na fala do estudante Sr. Contato, quando ele explicita os conteúdos teóricos de dança, em que trabalhamos em nossas aulas, a construção histórica desta linguagem e

um dos conteúdos importantes é o mito da dança clássica como dança profissional única a ser realizada que vamos desconstruindo ao longo das aulas. Além da história, trabalhamos os elementos compositivos da dança e um deles envolve espaço e os níveis do corpo/espaço.

Nos apoiamos em nossa metodologia com a pesquisadora Isabel Marques (2010) que destaca o vértice da Arte/ Dança, subdividido em: fazer, produzir, dançar, apreciar, ler, fruir e contextualizar, há a necessidade de relações entre os saberes da própria dança. Deste modo, a dança é uma linguagem no sentido de estabelecer relações significativas, articuladas e transformadoras. "A linguagem é uma possibilidade de ação no mundo e implica um diálogo com ele". (MARQUES, 2010, p. 146). Destarte, oO tratamento da dança como linguagem artística em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporificadas "desinteressadas". (MARQUES, 2010, p. 146)

Como terceira e última pergunta: O que você aprendeu sobre o mundo?

> *O mundo é um híbrido de cores, raças, etnias, crenças, mas embora existam essas diferenças, somos todos um só corpo, uma só raça, a raça humana.* ((Sta Fluxo).
>
> *Aprendi que o mundo necessita olhar a arte em geral como algo importante e fundamental para todas as pessoas como uma forma de aprendizado.* (Sta. Espaço)
>
> *Aprendi a enxergar melhor as diferenças sociais do mundo.* (Sta. Consciência Corporal)
>
> *Que podemos ir para onde quiser através da dança. (Sta Consciência Corporal)*

. Novamente nos apoiamos na metodologia de Marques (2010) quando ela aborda o vértice da sociedade em sua proposta de aula de dança como propulsora de um diálogo crítico e uma participação no mundo. Este vértice está dividido em três instâncias: "Mundo vivido - em que se inserem as relações de poder, gênero, classe, etnia, idade, sexualidade; Mundo percebido - articulados com modos de ver, sentir, perceber, intuir, ouvir, tocar; Mundo imaginado - ancorado nas relações simbólicas, estéticas, transcendentes e virtuais" (idem, p. 185). Para ela:

> Aprendemos a dançar ao mesmo tempo que aprendemos sobre nós mesmos e dialogamos com as transformações espaços temporais da sociedade, pois nossos corpos já são, em si, tessituras sociais. A arte da dança eminentemente corporal, portanto, é uma importante ramificação das vivências sociais para que possamos entender, problematizar, criticar e, eventualmente, transformar as relações sociais. (MARQUES, 2010, p. 174)

Nas falas acima atentamos para a criticidade dos estudantes na relação com o mundo, com a sociedade, refletindo sobre as concepções inclusive da Arte no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que o trabalho com corpo/Dança/Educação acessa uma experiência que amplia a capacidade de crítica e ação no mundo pelos educandos. Notamos que ainda há na Educação um

profundo desconhecimento acerca dos estudos do corpo e das potências que o mesmo pode impelir, dicotomizando a relação teoria e prática no ensino. Evidenciamos que Corpo/Dança/Educação incita a uma composição de gestos dos educandos, levando a processos de autoria e autonomia, tão necessária na sociedade contemporânea.

Penso que aprofundar os estudos do corpo, no ensino de dança alargam um leque de possibilidades em experiênciá-los. É nesta relação e a partir destes estudos que outras formas de compor novos sentidos se estabelecem em uma aula que lida com esta linguagem como a relação com o olhar, rompendo a ideia de que a dança é exclusivamente visual quando sabemos que outros sensores e sentidos nos são aguçados ao dialogar com uma obra cênica.

É neste sentido que os estudos do corpo nos fazem abrir novas arestas. Passamos a não pensar o corpo só como matéria concreta e objeto da dança, mas como algo que está no entre desta matéria, e da mente interligada. Quando pensamos assim, enquanto educadores de arte, o nosso olhar se desloca para outro lugar de ensinagem, que são as várias relações que a dança que nos aproximam dela quando correlacionamos ao estudo do corpo.

Vale ressaltar também, que no contexto dos lugares de ensino de arte, ou melhor dizendo, destas instâncias de formação, ainda nos deparamos com situações nas quais a dança ainda não é vista como geradores de conhecimento. Deste modo, adiciona uma visão arcaica do fazer/pensar dança nestes espaços.

Possivelmente este axioma esteja atrelado às concepções de Arte historicamente construídas na cultura escolar brasileira, uma vez que a dança é uma linguagem artística. Essa compreensão tecnicista/produtivista a que o ensino de Arte vem se configurando nos ambientes formativos advém da sua constituição ou não como área de conhecimento nesses espaços de formação.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir.* Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *A pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GIL, José. *Movimento total*: O corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. . *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de Educação. nº.19. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2002, p. 20-28.

MACEDO, ROBERTO Sidnei. *Pesquisar a experiência:* compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MINAYO, Cecília. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARQUES, Isabel ; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões.* São Paulo: Digitexto, 2012.

_____.*Linguagem da dança:* Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. *Dançando na escola.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Lerche Sofia. *Pesquisa educacional:* O prazer de conhecer. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TAVARES, Gonçalo M. *Livro da Dança.* Florianópolis: Editora da Casa, 2008.

YIN, R.K. *Estudo de caso:* planejamento e método. Porto Algre: Bookman, 2010.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

O CORPO FEMININO NA EDUCAÇÃO CEARENSE NO SÉCULO XX: TERRITÓRIOS DE REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E FÉ

Carlos Rochester Ferreira de Lima[299]

Gisafran Nazareno Mota Jucá[300]

Renê Coelho de Sousa[301]

Morlânia de Holanda Chaves[302]

Anna Carolina Farias de Araújo Sombra[303]

INTRODUÇÃO

No Brasil, "nenhuma impressão marcou mais fortemente as gerações que viveram entre o final do século XIX e o início do XX do que a mudança vertiginosa dos cenários e dos comportamentos". (SEVCENKO, 1997, p. 514). Observava-se neste período um cotidiano em tensão estabelecido por novas maneiras de ver e conceber a sociabilidade da época. Enquanto o país passava por modificações no âmbito econômico, social, cultural e filosófico, a população além de absorver tais mudanças contribuía ativamente para as transformações que se operavam. Assim, as constantes mudanças fomentaram, ao mesmo tempo, certas rupturas que outrora haviam sido determinadas, como também exigiam maior controle e vigilância da sociedade que vivenciava a euforia da era da modernização. Nesse sentido a imagem social das mulheres no período de transição entre Império e República ainda estava voltada, quase que exclusivamente, para uma educação que pudesse orientá-la a desempenhar o papel de boa esposa e despertar o seu instinto materno. A união conjugal em fins do século XIX e início do século XX ainda era regida pelos interesses econômicos de seus familiares, assim, o aspecto sentimental tinha pouca relevância na consolidação do casamento. Sobre esta vertente, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1999) diz que:

> Os casamentos faziam-se sob a égide das razões ou interesses familiares. Pais, tutores ou outros responsáveis decidiam que alianças seriam contraídas pelos filhos ou tutelados, considerando apenas os benefícios econômicos e sociais do grupo familiar. Os motivos de ordem afetiva raramente pesavam na determinação de uma união conjugal [...]. O

[299]Doutorandodo PPGE/UFC Linha: História e Educação Comparada rochesterlima@hotmail.com.
[300]Professor e Orientador do PPGE/UFC Linha: História e Educação Comparada gisafranjuca@gmail.com
[301]Gerente de Formação Pedagógica na Secretaria de Educação-SEMED-Russas-Ce renecoelho2004@hotmail.com
[302]Coordenadora de Currículo na Secretaria de Educação-SEMED Russas-Ce morlaniachaves@yahoo.com.br
[303] Professora de História na UECE/FAFIDAM e SEMED-Russas-Ce annacarolinafariasdearaujo@hotmail.com

> casamento não celebrava, portanto, o reconhecimento social de uma união amorosa entre indivíduos. O amor não era um pressuposto necessário à ligação conjugal. Como, aliás, a atração física, cuja ausência ou presença em nada alterava a composição da aliança. Contrato conjugal era, de fato, um mero relé no intercâmbio de riquezas (FREIRE, 1999, p. 216).

Identificar as concepções de educação e saberes neste início de século XX, década de 1930, em uma instituição religiosa, católica, faz-nos enveredar por temáticas que por muito tempo foram tabus tanto nas pesquisas históricas quanto nas realizadas pela História da educação, ou seja, abordar a invisibilidade e os silêncios em relação ao ser feminino. "As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinada a obscuridade de uma inalterável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos fora do conhecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal" (PERROT, 2015, p.16). Tentaremos também trazer à tona as experiências vivenciadas pelas meninas que se tornaram professoras normalistas, como se deu sua inserção no mercado de trabalho, como eram preparadas para lecionar, a que tipo de educação/instrução eram expostas e/ou negadas. Neste mesmo contexto traremos para o proscênio da discursão/investigação do corpo feminino em aparecem discursos, representações e sub-representações deste, dentro e no contexto social ao qual estas estavam inseridas.

Temos que ter em mente 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[304] por meio de relações de poder, que tem na educação suas formas mais abertas de atuar. 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.

O CORPO EPSTEMOLÓGICO QUE INVESTIGA A CORPEREIDADE FEMININA

Em nosso caso de investigação buscamos os elementos desencadeados a partir do acesso de mulheres, meninas a educação formal, aliada a isto o imaginário e as representações e papéis sociais femininos na sociedade cearense e russana. Sendo nosso objetivo de estudo a memória das

[304] 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 emdiferentes 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

instituições escolares no que diz respeito a educação feminina. Educação que incentivou e permitiu em grande medida a mulheres escolarizadas extrapolar o espaço privado, e, ocupar gradativamente os espaços públicos de diferentes formas. E no Vale do Jaguaribe? E em Russas? Como se deram esses processos? Este é um dos vieses da nossa investigação. Tais questionamentos resvalam na constituição do sujeito histórico mulher no mundo ocidental, e por isso, se faz necessário um referencial teórico que leva em conta a história das mulheres. Uma vez que

> a história das mulheres e das relações entre os sexos coloca de maneira muito feliz a questão da permanência e da mudança, da modernidade e da ação, das rupturas e das continuidades, do invariante e da historicidade. Objetivo de pesquisar preciosas e necessárias ela interroga a linguagem e as estruturas do relato, as relações do sujeito e do objeto, da cultura e da natureza, do público e do privado. Ela coloca em questão as divisões disciplinares e as maneiras de pensar (PERROT, 2005, p. 25).

Ao trabalhar com a memória advinda de ex-alunas de uma instituição religiosa, temos de recorrer as fontes orais que podem nos oferecer um rico repertório acerca dos fatos ocorridos, cabe, porém relembrar que nem sempre as fontes orais tiveram relevância na narrativa histórica, isto só veio acontecer a partir do final do século XIX e início do XX, onde ocorreram rápidas mudanças mundiais, como o desenvolvimento da tecnologia, o que permitiu a entrada do gravador como instrumento capaz de captar e arquivar a fonte oral. Como nos lembra Jaques Le Goff (2003) "a memória é o objeto principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da memória das testemunhas. Os estudos da memória são fundamentais para produzir as reflexões, o que traz desdobramentos teóricos metodológicos importantes" (LE GOFF, 2003, p.71).

> A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história é uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a conformam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memoria instala lembrança no sagrado e a história a liberta e a torna sempre prosáica (NORA, 1993, p.9).

Joël Candau (2016) nos alerta sobre as falhas de memória, os esquecimentos e as lembranças carregadas de emoção tem um vínculo forte a uma consciência que tem sua atividade ligada ao presente.

> Porque a memória organiza os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro, devemos ver nela menos uma função de conservação automática investida por uma consciência sobreposta do que um modo essencial da consciência mesma, o que caracteriza a interioridade das condutas. A lembrança não contém a consciência, mas a evidencia e manifesta, é a consciência mesma que experimenta no presente a dimensão do seu passado (CANDAU, 2016, p. 63).

Denegou-se a educação formal as mulheres em nome de sua "natureza corruptível", ou seja, no século XIX a educação feminina era aquela que estava inspirada na virgem Maria, mas

também outros fatores historicamente foram se levantando para requerer a necessidade de educar as mulheres. De um lado defendia-se a educação diferenciada porque o entendimento reinante eradas mulheres serem tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens, inclusive devendo-se incluir'Economia Domestica' em seu currículo, pois ela é considerada rainha do lar. Assim criou-se a escola mista e estimulou-se a formação de professoras, pois estas poderiam ser as verdadeiras mães, tendo vocação para o sacerdócio, que nesse caso é o magistério. Corroborando com isso, historicamente, combateu-se a educação diferenciada com o argumento de que servia para relegar a mão de obra das mulheres ao "exercito de reserva".

Nesse sentido pode ser percebido o delineamento de uma educação onde a mulher desde cedo estava predisposta a atividades e trabalhos domésticos, onde esta ligava-se a um certo afastamento do homem refletindo assim um caráter de inferioridade do sexo feminino apesar das mestras receberem os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres a própria lei diz que estas professoras tem que ter reconhecida honestidade, ou seja, se enquadrarem em padrões patriarcais e nas representações idealizadas como padrão de mulher perfeita da época. Esta analise também não pode deixar de fora, no Brasil Imperial dos grupos étnicos marginalizados, ou seja, a educação indicada no decreto acima é voltada para uma pequena elite, onde as crianças negras, escravas, tanto meninos e meninas não tinham acesso a educação.

Almeida (2012) nos alerta ainda que esta educação para as mulheres da elite brasileira era marginalizada no sentido de que se diferenciava do ensino dos meninos, ou seja, o currículo da época era voltado para conhecimentos muito elementares e o desenvolvimento de aprendizagens voltadas para o lar.

E se essas mulheres fossem pobres aí é que a situação era pior, pois educação era destinada as mulheres de classe média e alta. "Mas, mesmo essas eram educadas de acordo com os padrões que os pais queriam, pois eles desejavam filhas educadas para estar aptas ao matrimonio, como se fossem produtos à venda". (ALMEIDA, 2012.p.70). Sendo assim, as mais educadas conseguiriam um bom casamento, ou seja, seria um bom partido dentro daquelas relações socioculturais. E assim, criava-se as mentalidades em que um sólido ambiente familiar era idealizado a partir de um lar acolhedor, filhos educados, uma esposa dedicada ao marido e sua companheira na vida social, foi se constituindo dessa forma o ideal de mulher no Brasil dos séculos XVIII, XIX, e XX.

> A menina é uma desconhecida. Antes do século XX, existem poucos relatos de infância de meninas. Não é fácil delinear a vida real das meninas. Elas passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos e quando se agitam muitas são chamadas de

> "endiabradas". São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo se são mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefas domesticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída (PERROT, 2015, p. 43).

A historiadora Michelle Perrot (2015) traz à tona algumas reflexões acerca do cotidiano das meninas na passagem do século XIX para o XX na Europa, porém, encontramos diversas similitudes com a realidade vivida pelas crianças de sexo feminino aqui no Brasil deste período. Sendo assim, a escolarização de meninas, ela demonstra, é mais atrasada que a dos meninos, principalmente em países católico.

O CORPO FEMININO EM DESTAQUE NA EDUCAÇÃO CEARENSE NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Ao abordarmos os elementos intrínsecos às reflexões contidas na História das Mulheres temos um intuito de compreender a historicidade de seu acesso a educação e da forma como a sociedade brasileira no período colonial, imperial e início da república as representava, seja em seus discursos oficiais, ou na ausência destes, seja nos lugares que a igreja católica reservou para os seres femininos durante a história de nosso país. Perguntamo-nos sobre o imaginário e a realidade das mulheres brasileiras, das meninas ricas e pobres, indígena, afro-brasileiras, órfãs e mães, letradas, educadas e as menos instruídas - de que forma estas burlaram ou foram burladas nas relações sócio, histórico culturais, ou seja, como se insubordinaram diante do patriarcado do pecado original da instrução pela metade ou ausência total de instrução formal. Com isso, me alinho a Michelle Perrot (2015):

> Podemos nos perguntar sobre a maneira pela qual as mulheres viam e viviam suas imagens, se as aceitavam ou as recusavam, se se aproveitavam delas ou as amaldiçoavam, se a subvertiam ou se eram submissas. Para elas, a imagem é, antes de mais nada, uma tirania, porque as põe em confronto com um ideal físico ou de indumentária ao qual devem se conformar. Mas também é uma celebração, fonte possível de prazeres, de jogos sutis (PERROT, 2015, p. 25).

No início do século XX, no Brasil e no Ceará, podemos visualizar três momentos distintos no que se refere à aceitação e reconhecimento social do comportamento feminino divulgado, recomendado e requisitado pelos grupos sociais nos quais as mulheres brasileiras se inseriam. Entendemos que se faz necessário uma demarcação didática onde apareçam as diferenças entre essas três figurações sociais demarcadas pela inserção e atuação empreendida pelas figuras

femininas e pela recepção e aceitação da presença de mulheres nos espaços públicos pelas demandas e atores sociais.

A invisibilidade das mulheres, as vezes até figura como se estas não tivessem uma história, porém Perrot (2015) nos aponta que muito desses silêncios se dão porque as mulheres são menos vistas no espaço público. Elas atuam em suas famílias, estão quase sempre confinadas em suas casas, são quase invisíveis em muitas sociedades e o silêncio e a invisibilidade das mulheres fazem parte, ou fizeram historicamente, de um certo ordenamento social e religioso. A figura da mulher sempre causou medo, sua aparição sozinha ou em grupos por muito tempo era visto como indecente. "Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado o Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que seduzida caiu em transgressão" (PERROT, 2015, p.17). É uma espécie de castigo, para pagar o pecado original são fadadas a um silêncio "eterno". Além do corpo que amedronta, é carregado de sutilezas e artimanhas, por muito tempo indicou-se cobri-lo quase que por total, com véus, panos e pudor. Do ponto de vista de sua representação social as mulheres durante muito tempo apareceram na penumbra, obscuramente. Os homens são, desse modo, indivíduos, pessoas, tem sobrenomes que são transmitidos hereditariamente, as mulheres não tem sobrenome, apenas um nome e assim como as crianças foram tratadas ou destratadas durante muito tempo.

> Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra (PERROT, 2015, p.17).

Almeida (2012) nos adverte que as religiões não deram muito espaço às mulheres, no máximo as funções que as igrejas tinham para elas eram que as mulheres fossem apoios aos homens tanto nas missões religiosas quanto na participação deles na sociedade, em trabalhos políticos ou filantrópicos: a mulher ganharia desse modo a representação de uma boa companheira do homem. Nesse sentido para dar conta de tal prestigio social a família educava suas filhas em escolas religiosas para que nessas instituições estas fossem bem educadas e pudessem conseguir um "bom casamento", pois as instituições educacionais religiosas tinham muito a ensinar as suas alunas: ser obediente, disciplinada e boa cristã. "Então uma boa esposa seria aquela que obedecesse as normas dadas pelo marido sem questionamentos. E uma das igrejas que fortaleceu esse pensamento foi a

católica, pois o catolicismo é, em princípio clerical e macho" (PERROT, 2008, p.84). Só aos homens é dado a oportunidade do acesso ao sacerdócio e ao latim, a eles é dado o poder de saber e falar sobre o sagrado. Na mentalidade destes pais a

> educação feminina não poderia ser concebida sem uma solida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referencia para a sociedade brasileira da época era, sem duvida, o catolicismo. Ainda que a república formalizasse a separação da igreja católica do estado, permaneceria como dominante a moral religiosa que apontava a dicotomia entre Eva e Maria (LOURO, 2006, p. 447).

Nesse ínterim, a educação e o comportamento das mulheres desde o período colonial sofriam variações de acordo com a classe social a que pertencia. Entendemos que não e possível estabelecer um estereótipo comum de mulher para todo país e em todos os períodos. Se visualizarmos a família patriarcal, por exemplo, o autoritarismo do pater famílias era predominante, resvalava na economia, na sociedade, na política e sobre os parentes e agregados, seus filhos e, sobretudo sobre a sua esposa submissa. Porém, essa submissão não significava a anulação do poder da influencia da mulher, onde muitas vezes de forma indireta, agindo nos bastidores esta conseguia burlar o sistema. "Mesmo confinada em casa, dedicada a família, frequentemente intervinha na administração da propriedade ou até mesmo na politica partidária da família, principalmente vendo-se sozinha, por afastamento ou morte do marido".

Nesta direção, Perrot (2015) nos adverte sobre os empecilhos e as contrariedades em relação as proibições e o acesso ao saber em relação ao feminino. "O saber é contrário a feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo" (PERROT, 2015, p. 91). Aqui se percebe que a mulher queria saber, deixou-se levar pela tentação do diabo e foi punida por isso. Tanto a Bíblia quando a Torá são escrituras eminentemente masculinas e o acesso a estas escrituras são iniciados em escolas e seminários especiais, locais de aprendizagem e transmissão gestual e de sociabilidades masculinas.

> A igreja católica reserva a Teologia aos clérigos que tem o monopólio do Latim, língua do saber e da comunicação, língua de segredo também: coisas sabias e sexuais se dizem em latim para escapar aos fracos e ignorantes [...] Nesse ponto de vista a reforma protestante é uma ruptura. Ao fazer da leitura da bíblia um ato de obrigação de cada individuo, homem ou mulher, ela contribuiu para desenvolver a instrução de meninas (PERROT, 2015, p.91)

Essas representações e mentalidades foram se forjando historicamente e contribuindo para a exclusividade do acesso a educação formal pelo sexo masculino. Só mais contemporaneamente, a partir de 1827, no Brasil é que as mulheres partilharam da vontade dos governantes em instruí-las. Destarte percebe-se que a mulher ganhara diversas formas de educação, estas variaram no tempo e

nos discursos de cada época. Se tomarmos por base o discurso conservador esta deveria ser mais educada do que instruída, sendo depositária de uma educação voltada unicamente para a moral, uma vez que seu destino seria o de ser esposa ou mãe, ou seja, o pilar de sustentação do lar, a educadora dos próprios filhos.

> A segregação sexual nas escolas foi uma barreira não só para a educação das meninas, ela recaía também sob a formação das mestras. Sendo assim, desde a criação das primeiras escolas normais públicas em meados do século XIX, percebe-se que eram mais frequentadas por homens e quando estas sedes de conhecimentos se abriram às mulheres estas enfrentaram diversos transtornos. "a convivência de meninos e meninas e de rapazes e moças em um mesmo espaço público escolar não era visto como uma prática recomendável nem pela igreja católica nem pelo ideário positivista que foi se alastrando no país no século XIX" (ROSEMBERG, 2016, p. 336)

As praticas de ensino das escolas femininas trazem uma redução de conteúdos gritantes em relação ao currículo direcionado ao público do sexo masculino. Isto fica mais evidente quando no ano de 1856 a Diretoria de Instrução Pública do Estado, que tinha a frente Hypollito Gomes Brasil envia ofício as professoras primárias na tentativa de inspecionar as aulas na capital, onde foi concluído que os programas e a matriz curricular que já era suprimida, ainda sofria alguns cortes em sua efetivação por parte das professoras. "Pela inspeção distrital, as escolas femininas de Fortaleza não cumprem o programa de ensino, pois consomem o tempo em atividades de agulha, em detrimento de outros conhecimentos do currículo primário" (FEITOSA, 2008, p.131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste trabalho podemos compreender que havia muita preocupação com a formação da mulher e a "contenção" de seu corpo, resvalando essas interdições desde os silêncios impostos aos modos de coibir sua presença nos espaços públicos e de instrução. Quando estas puderam ir às salas de aula foram tratadas com distinção negativa, pois enquanto na educação masculina havia uma progressão nos estudos, e os preparava para o espaço público, a instrução das mulheres/meninas/moças visava a vida doméstica, a ser a ideal para um "bom casamento", para ser subserviente ao elemento masculino, sendo reservado, quase que de forma determinada, ao espaço privado. Desse modo o próprio currículo pensado paraàs aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias, para estas era ensinada a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar e isso seria suficiente, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura.

Identificamos as diversas concepções de educação e saberes em voga no início de século XX, mais precisamente na década de 1930, estes parâmetros se balizavam a partir de dogmas e

referenciais advindos da religião cristã, Católica, e marcava o ritmo não só dos conteúdos, que buscava docilizá-las, mas compunha uma amálgama de discursos, representações e introjeções de uma diversidade de formas de punir e vigiar estes corpos, que ora eram aproximados à ideia de pecado, ligado à Madalena, ora era visto como potencialmente capaz e responsável de fazer o estabelecimento da moralidade e virtude da família, tendo nesse caso conexões com Maria Santíssima.

Nesse embate entre o corpo feminino, que não é uno, mas polimorfo e polifônico, visto que carrega caracterizações de sujeitos que estão fora dos liames femininos, e de épocas passadas, como é o século XIX, onde um misto de bruxa e histérica ganha forças como sinônimo do ser feminino. Estas denominações são escritas e inscritas em corpus médicos, científicos, no imaginário religioso que fora se alimentando há séculos por meio de um discurso paternalista e patriarcal, que inclusive foi sendo assimilado e difundido pelas próprias mulheres nas suas famílias e nas escolas onde estas lecionavam e aprendiam.

Contudo, não podemos pensar nestas relações como prontas e encerradas num passado que é recontado, na maioria das vezes e por séculos por homens, na visão destes, escrito e autorizado por eles, como se as mulheres realmente não tivessem deixado vestígios de suas trajetórias, suas lutas, seus métodos de burlar o sistema e muitas vezes subvertê-lo ao ponto de inverter os papéis socioculturais pré-estabelecidos tanto na sociedade, de uma forma geral: seus namoros, traições, táticas e estratégias que (re)significaram os espaços e a atuação de seus corpos mesmo que dentro de uma instituição religiosa, católica e com ideais de formar uma menina “ordeira” e uma mulher submissa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodolfo Cesar Mendes de. **Nas leis e na imprensa:** a educação como campo privilegiado para reformas no início da República, 1890-1895. Especialização em História Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH-Campinas, 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**1 ed. 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos. **Escola Primária na Província do Ceará:** Organização e formação docente. Fortaleza, 2008. UFC Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Ana Paula da Silva. **O embate entre a educação tradicional e a educação nova**: Políticas e praticas na escola primaria de Santa Catarina (1911-1945).

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: _____. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.).**História das mulheres no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006. P.443-481

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In FAUSTO, Boris (org.). **História Geralda Civilização Brasileira**, Tomo III, O Brasil Republicano, Volume 2, Sociedade eInstituições (1889-1930). São Paulo: Difel, 1977.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: A problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC, n10, 1993.

PINSKY, Carla Bassanezi. et al. **Nova História das Mulheres no Brasil**.- 1. ed. 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

PEDAGOGIA E PSICANÁLISE: Contribuições à história do desenvolvimento da percepção social da criança

Antonio Carlos Ferreira Bonfim[305]

Claudiana Maria Nogueira de Melo[306]

Introdução

Um campo disciplinar se funda em grande parte baseado em autores, pesquisas, estudos, teorias e conceitos originários de outros campos, isso com o objetivo de referenciar, fundamentar ou formar seus próprios saberes. Não existe campo com conteúdo completamente puro. Por exemplo, a pediatria realiza suas teorias e suas práticas baseando-se na antropologia, biologia, genética, psicologia, farmacologia etc. Como, de outro lado, a psicologia baseia-se na biologia, neurologia, antropologia, história, direito etc. Desse modo, os campos dependem um dos outros para se constituírem e se desenvolverem.

Nesse sentido, como os demais campos, a pedagogia também segue a mesma lógica. No seu caso, os campos em que ela se fundamenta são os da psicologia, da história, sociologia, economia, filosofia, política etc. Porém, entre este rol, a psicologia constituiu o campo que mais contribuiu para o desenvolvimento da pedagogia, aqui concebida e defendida como a ciência que tem como centro de estudo a educação da criança e os seus fenômenos correlatos. Referida contribuição da psicologia deu-se na medida em que a pedagogia ao longo da sua história se viu com a necessidade de nutrir-se de estudos, pesquisas, teorias e conceitos oriundos de pesquisas experimentais relativas aos aspectos do desenvolvimento da criança.

De acordo com Brandão (2002), grande parte dessa contribuição deriva de uma psicologia da superfície do humano como àquela realizada pela psicologia da cognição, a psicologia do comportamento, a psicologia da aprendizagem, a psicologia de recursos humanos etc. Dizemos isso porque há também uma psicologia da profundidade: a psicanálise, que aborda, em especial, os efeitos do inconsciente sobre o comportamento da pessoa.

Isso merece destaque porque no âmbito da vida na família, na comunidade, na creche e na escola, o inconsciente (com suas impressões enraizadas e esquecidas) interfere na relação entre o

[305] Pedagogo e Professor da UECE. Doutorando em Educação – Linha: História e Educação Comparada – do Programa de Pós-Graduação da UFC. E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com

[306] Pedagoga e professora da UFC. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

adulto (com sua personalidade já formada) e a criança (com uma personalidade em formação). Nesse momento, para a compreensão dessa complexa interação, vem à tona a importância da psicanálise, exatamente porque os estudos, as pesquisas, as teorias e os conceitos deste campo sobre as manifestações do inconsciente e igualmente suas implicações na vida dos seres sociais, tornaram-se contribuições imprescindíveis para se compreender não só a formação da personalidade, mas, sobretudo, o que as relações sociais imprimem e deixam enraizadas inconscientemente, a ponto de influenciar significativamente o comportamento social e pessoal.

Nessa perspectiva, algumas questões norteiam aqui as nossas reflexões: Quais são as contribuições da psicanálise para a pedagogia? Qual a sua importância para o desenvolvimento da percepção social de infância? Estas questões, que envolvem e motivam este trabalho, delineiam o objetivo central deste estudo: refletir acerca das contribuições da psicanálise para a história da percepção social da infância e para a pedagogia. Para tanto, este texto está estruturado em dois tópicos, a saber: a história da percepção social de infância; a contribuição da psicanálise para o desenvolvimento da percepção social de infância.

A história da percepção social de infância

Mediante a análise da história da infância e igualmente da história da pedagogia, podemos observar que a percepção social de infância, predominante numa sociedade, repercute tanto sobre o grau de conhecimento acerca da criança como sobre a geração de expectativas sobre ela, ou seja, sobre o que o adulto concebe, atribui e espera da criança enquanto sujeito, comportamento e desempenhos.

A percepção social de infância é relevante porque exatamente é ela quem reflete e direciona o caráter e a regência da relação dos pais, parentes, mestres, profissionais, instituições, o Estado e a sociedade com as crianças concretas. Assim, os níveis de cuidado ou descaso, respeito ou desrespeito, afeto ou indiferença, relativos às crianças, são determinados pelo nível de percepção social de infância desenvolvido em uma sociedade.

Quando olhamos os fatos históricos, mediados por tal assertiva, nota-se que na vida das sociedades ocidentais, até a segunda metade do século XVII, prevalecia, sobre a criança, a percepção social de ela constituir um ser diferente do adulto apenas no tamanho e na força. Portanto, segundo Vigotski & Luria (1996), por essa época a criança era percebida como uma réplica em miniatura do adulto – cujas principais características eram de natureza negativa, como insolência, teimosia, inquietação, imprevisibilidade, desobediência, maldade, as quais deveriam

com rigor ser abordadas pelo adulto com disciplina e castigo, até dobrar a criança à retidão. Por outro lado, a infância era percebida socialmente por dois principais aspectos: como a fase da vulnerabilidade comum aos anos iniciais da vida (zero aos cinco anos); e como o período de crescimento e maturação até um determinado ponto da existência (zero aos quatorzes anos).

Nesse cenário, exposto acima, em geral percebia-se socialmente a infância como uma fase reservada especialmente aos anos iniciais da vida: o período mais vulnerável das crianças. (ARIÈS, 2006). Portanto, logo depois desta fase, elas eram inseridas no meio envolvente para então aprender a fazer diferentes atividades, na medida em que observavam, participavam e ajudavam os adultos, e estes, sempre exercendo sobre elas, a cultura da imposição de inúmeras responsabilidades e diversas regras morais e sociais severas – hoje consideradas inaceitáveis e incompatíveis com os níveis e fases do desenvolvimento da criança. Ou seja, as crianças eram submetidas quase às mesmas responsabilidades laborativas e às mesmas regras morais e sociais comuns aos adultos.

Entretanto, entre o final do século XVII e início do século XVIII, as revoluções nas dimensões industrial, comercial e política, em franco movimento na Inglaterra e França, impeliu o capitalismo emergente a se difundir pelas sociedades europeias, em um ritmo mais acelerado. Isso gerou intensas mudanças na vida das sociedades, nas esferas econômica, política, jurídica, tecnológica, cultural e, sobretudo, educacional, as quais suscitaram novas necessidades e, consequentemente, novos valores, com intensas repercussões nas famílias, nos grupos humanos e nas classes sociais, transformando-lhes a percepção social de infância, para outro patamar.

Nessa fase, observou-se, em especial no interior das famílias das classes média e burguesa, a irrupção de uma nova percepção, cuja origem se encontrou muito associada ao desenvolvimento da educação exercida sob a forma de escola. Escola que nesse período deixava de ser exclusiva dos clérigos para se tornar também um meio de isolar as crianças do mundo dos adultos, agregando-as em um espaço coletivo, sob os cuidados e a regência de um mestre.

Pelos estudos do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), é possível observar que a educação das crianças, efetivada em um espaço escolar, gerou duas consequências sociais conexas: a família passou a se concentrar em torno da criança, e nessa ação passou a percebê-la com foco mais acurado, considerando-a doravante como diferente do adulto, pois detentora de particularidades e necessidades próprias, que, para crescer e se desenvolver, demandava cuidados muito especiais relativos à saúde e à educação. (ARIÈS, 2006, p. 157-189). Por esse ângulo, o

tempo da infância foi alargado: passou a corresponder ao período de zero ano até a puberdade. Estava aí estabelecida a "descoberta da infância", segundo Ariès (2006).

Essa nova percepção de infância só muito depois e de modo muito lento difundir-se-ia pelas famílias da demais classe sociais, isso entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A difusão se deu em graus, condições e sentidos diferenciados. Por exemplo, nas famílias da classe burguesa e igualmente da classe média, a percepção de infância dos pais ligava-se à preocupação no sentido de educar suas crias nas dimensões física, moral e intelectual, com o objetivo de torná-las as futuras elites, para exercerem os negócios, os ofícios prestigiados e os cargos de gerência da sociedade. Já no contexto da classe trabalhadora, a percepção de infância dos pais se encontrava condicionada pelas condições de subsistência das famílias com todos os seus membros, inclusos as crianças, centradas e dependentes do trabalho assalariado. Por conta disso, movimentos operários marxistas propuseram - numa perspectiva da emancipação social - políticas não só para amenizar, mas também para transformar as condições das crianças trabalhadoras, sobretudo mediante a união do trabalho da criança operária com a educação intelectual, física e politécnica. Por sua vez, muitos movimentos operários anarquistas, defendiam a erradicação do trabalho infantil, defendendo uma educação integral das crianças da classe operária igualmente em uma perspectiva da emancipação social.

Por isso dizermos que a percepção da infância se constitui historicamente de modo diferenciado, pois se orienta de acordo com o seu tempo e com as necessidades e interesses da família, em geral conforme as condições impostas pela classe social a qual pertencem: as classes burguesa e média pensavam na educação escolar de suas crianças afastadas do mundo do trabalho, para quando adultas exercerem os negócios, os ofícios prestigiados ou os cargos de gerência da sociedade ou de comando sobre o trabalho; enquanto a classe trabalhadora, para as suas crianças operárias, pensava em uma educação integral, para fortes ascenderem à vida adulta engajadas nas lutas por uma sociedade justa e igualitária.

Surgida na Europa e difundida pelo mundo, uma nova percepção social de infância também repercutiu sobre o Estado, com a anuência em especial de intelectuais e empresários liberais influentes no parlamento. Por exemplo, pela segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, observa-se a emergência de políticas públicas destinadas às crianças, em especial das famílias da classe trabalhadora. Nesse período destacavam-se políticas de universalização e obrigatoriedade do ensino primário público, mediante redes escolares estatais,

distribuídas geograficamente pelo território nacional, em geral com o seguinte desígnio: integrar e homogeneizar culturalmente a classe trabalhadora desde a infância, para, desse modo, torná-la vinculada à dinâmica mercantil burguesa, ou seja, adaptada e funcional às relações socioeconômicas em que todos os bens, serviços, trabalho e natureza, são mercadorias, cujo acesso é permitido só para quem tem dinheiro para comprá-las: o trabalhador com o salário, o proprietário de terras com a renda, o financista com o juro, o capitalista com o lucro, o Estado com os impostos e taxas. Assim, no contexto dessas mudanças, observa-se, com nitidez, a diversidade do interesse social pelas crianças, tanto pela perspectiva da família, da classe social e do Estado.

Com efeito, a nova percepção social de infância também incidiu sobre o campo científico. As primeiras sementes nessa direção foram laçadas no século XVIII, época em que o filósofo político Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao constatar que a infância ainda não fazia parte das preocupações da ciência, propôs que a condição imprescindível, para quem se incumbia da educação da criança, era conhecê-la com profundidade. (ROUSSEAU, 1995). Entretanto, depois dessa nova percepção, foi apenas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX que irromperam campos científicos da criança, entre eles a psicologia da infância, a defectologia, a pediatria e a pedologia. Estes campos ganharam reconhecimento e autonomia quando passaram a investir em pesquisa experimental para produzir estudos sobre a criança baseados em métodos com sólida base científica.

Nesse contexto, o campo da pedagogia também se destacou no período considerado, sobretudo quando num primeiro momento se enriqueceu valendo-se de estudos produzidos pelos campos científicos citados acima, especialmente o da psicologia, e, em um segundo momento, avançou através do uso próprio da pesquisa experimental para realizar estudos sobre a relação educação e desenvolvimento da criança, cujos resultados contribuíram para o alargamento da percepção social de infância. Mas, contudo, o que podemos dizer em relação à contribuição da psicanálise para esse processo? Essa questão será objeto do tópico a seguir.

A contribuição da psicanálise para o desenvolvimento da percepção social de infância

Inicialmente expomos que a psicanálise revolucionou o campo científico quando ela lançou bases sólidas para se compreender que na relação intersubjetiva entre um adulto e uma criança encontra-se oculta toda a complexidade de um psiquismo agindo em pleno silêncio, direcionando pensamentos e atos de ambos os envolvidos. Esta percepção do inconsciente foi possível graças aos estudos pioneiros de psicanalistas como Sigmund Freud (1856-1939), Carl Jung

(1875-1961), Alfred Adler (1870-1937), Melanie Klein (1882-1960), Eric Fromm (1900-1980), Jacques Lacan (1901-1981) João dos Santos (1913-1987), dentre outros.

Mas dos estudos e conceitos produzidos pela psicanálise, que contribuíram para o desenvolvimento da percepção social da infância, destacamos especialmente dois princípios correlatos: 1) as bases da estruturação da personalidade humana instituem-se na infância; 2) a grande parte das neuroses geradas na fase adulta encontra raiz no desenvolvimento sexual na infância. Porém esclarecemos de antemão que quanto a estes dois princípios psicanalíticos, não nos deteremos à clássica e linear abordagem das fases da sexualidade (oral, anal, fálica, latência e genital). Antes, optamos em tratá-los por uma perspectiva de entrelaçamento mais global.[307]

Quanto ao primeiro princípio, os estudos psicanalíticos partem da constatação de que a criança estrutura sua personalidade mediante relações sociais marcadas por impressões de toda ordem. Ou seja. Na relação com os outros, a criança recebe e reproduz impressões, marcas ou efeitos de ações das pessoas com quem ela se relaciona. Assim, como aspectos biológicos, sociais e psíquicos se encontram em lento desenvolvimento na criança, as impressões que esta recebe e reproduz deixa traços profundos no seu psiquismo, agindo como o dínamo estruturante da personalidade. Entre essas impressões destacam-se o afeto, a indiferença, a antipatia, o amor, alegria, tristeza, perversão, decência, coragem, medo, confiança, insegurança, ciúme, compreensão, agressão, ternura, desonestidade, sinceridade, culpa, perdão etc.

Por isso ter afirmado Freud (1996) que o período de maior capacidade de receber e reproduzir impressões encontra-se exatamente durante a fase da infância. A esse respeito, ainda observou Freud, que ao receber uma impressão de maneira passiva, a criança tende a produzir uma reação ativa, ou seja, ela tenta fazer ela própria, o que acabou de ser feito a ela. E delineia o seguinte exemplo:

> Quando um médico abre a boca de uma criança, apesar da resistência dela, para examinar-lhe a garganta, essa mesma criança, após a partida daquele, brincará de ser o médico ela própria e repetirá o ataque com algum irmão ou irmã menor que esteja indefeso em suas mãos quanto ela nas do médico. Temos aqui uma revolta inequívoca contra a passividade e uma preferência pelo papel ativo. (FREUD, 1974, p. 271)

Nessa mesma linha de raciocínio, perante uma impressão passiva de afeto, a criança tende igualmente a produzir uma reação ativa de natureza afetuosa, bem como ante a impressão

[307] Esclarecemos, ainda, que também não abordaremos temas psicanalíticos importantes como o *complexo de Édipo* e o problema da *transferência* e da *contratransferência*, posto que ambos carecem de um estudo especial em textos específicos.

passiva de desonestidade, ela pode gerar reação ativa por meio de um ato desonesto. O mesmo ocorre com a sexualidade, ou seja, a criança tende a repetir suas experiências sexuais passivas, sob a forma ativa, no brinquedo, consigo ou em outra pessoa. Porém, Freud ressalvou que essa oscilação da passividade à atividade não se realiza em todas as crianças, pois, por algum motivo, algumas podem não realizá-la. Mas, por outro lado, estudos psicanalíticos levaram Freud a concluir que, via de regra, a criança exibe tendência a reagir ativamente às impressões recebidas passivamente. (FREUD, 1974).

Isso justifica o princípio psicanalítico de que o período de desenvolvimento humano em que há a maior capacidade de receber e reproduzir impressões é o da infância, cujas marcas (prazerosas e dolorosas, conscientes e inconscientes) a pessoa levará consigo por toda a vida, mediante manifestação de neurose ou de normalidade psíquica, em suas relações interpessoais. Dessa forma, essas impressões recebidas e reproduzidas na infância são os principais meios psíquicos que constituem a base da formação da personalidade de uma pessoa.

Esses estudos e conceitos psicanalíticos também sugerem que parte das impressões recebidas e reproduzidas na infância é esquecida, encoberta pela amnésia infantil, e outra parte pode ser lembrada de forma ininteligível e fragmentária pela psicanálise, no caso de uma pessoa que desenvolveu uma neurose, ou seja, um tipo de comportamento manifesto por meio de ataque compulsivo, delírios, visões, ideias e ações obsessivas. (FREUD, 2012). Mas, mesmo assim, a psicanálise assevera que as impressões deixam os mais profundos traços em nossas mentes e têm efeito determinante sobre o modo como reagimos às ações das pessoas e às situações cotidianas no decorrer da vida, sem termos consciência do por quê. Por exemplo, um professor pode se surpreender com sua reação impulsiva de descontrole e humilhar a criança a qual tem a função de educar, apesar de ter o conhecimento teórico dos efeitos negativos dessa atitude impulsiva sobre o desenvolvimento da personalidade infantil. Com efeito, não foi sem sentido que o psicanalista português João dos Santos (1982, p. 48) disse que na relação do mestre com a criança, o seu comportamento como educador "parece mais dominado pela forma como ele resolveu os seus problemas da época da infância do que pelas teorias estudadas em seu percurso de formação docente". Portanto: apesar do conhecimento de teorias e conceitos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, o inconsciente, por vezes, parece condicionar silenciosamente o modo como os mestres reagem ante as ações e reações das crianças.

Nisso, a psicanálise põe a possibilidade de imergir na profundidade da mente da pessoa em que se encontra a força motivadora dos impulsos arcaicos: o inconsciente. Ao passo que o conhecimento dessa força por traz dos pensamentos, ações e reações dos pais e dos mestres, bem como a reflexão sobre o comportamento dessas pessoas, tem poder libertador, à medida que ambos adquirem consciência das forças "neurotizantes" que estão recalcadas no inconsciente. Essa compreensão psicanalítica contribui tanto para o desenvolvimento da percepção social de infância como para a educação da criança na família, na creche e na escola. Isso significa duas coisas: é importante o professor pedagogo compreender a história de vida da criança a qual é imbuído de educar e cuidar, e de igual modo conhecer psicanaliticamente sua própria infância, para saber minimamente como nessa fase ele reagiu às impressões acendidas de seus relacionamentos, para assim poder buscar a reflexão e o conhecimento num momento de conflito em sua sala de aula: dessa forma, suas reações e mediações também podem ser regidas pelo consciente e não apenas pelas forças do inconsciente. Com base nisso foi que a psicóloga e psicanalista Patrícia Holanda (2014) concluiu que o conhecimento psicanalítico pode ser determinante para a qualidade e o bom desenvolvimento da relação entre o professor e as crianças que ele tem o desafio de educar.

Ainda com relação às contribuições da psicanálise para a percepção social de infância, ressaltamos o segundo princípio a ser abordado: a psicanálise fundamenta-se no fato de que grande parte das neuroses irrompida na fase adulta encontra raiz no desenvolvimento da sexualidade durante a infância da pessoa. Esse fato foi descoberto por Freud com base nos resultados de sua pesquisa psicanalítica em adultos. Isso o impeliu a dizer: "Já em 1896 frisei a significação da infância para a origem de certos fenômenos importantes que dependem da vida sexual, e desde então nunca deixei de trazer para primeiro plano o fator infantil na sexualidade". (FREUD, 1996, p. 166). O fato tornou-se tão relevante que levou Freud a fazer uma pesquisa particular sobre a sexualidade infantil, cuja consecução não se deu por observação direta nas crianças, mas tão-só por dados obtidos através da análise de adultos acometidos de neuroses, cujos problemas relatados remontavam aos primeiros anos da infância. (FREUD, 1996).

E não tardou a história provar que a pesquisa de Freud sobre a sexualidade infantil foi revolucionária, não só para o campo da psicanálise, mas também para muitos campos, em especial para a psicologia e para a pedagogia. Isso porque, na época, entre o final do século XIX e início do século XX, era corrente a ideia de a vida sexual estar ausente na infância e só despertaria no período da puberdade. E quando a literatura especializada da psicologia e da pedagogia tratava o assunto, tal

questão era abordada como ocorrência excepcional ou como caso de degeneração e depravação precoce, e não como algo pertencente à própria infância. E, portanto, Freud pôde notar que nos numerosos textos de psicologia em revistas ou em manuais de pedagogia, havia um longo capítulo para cada plano do desenvolvimento da criança, isto é: um para o desenvolvimento físico, um segundo para o desenvolvimento moral e outro para o desenvolvimento intelectual; contudo, o capítulo "sobre o desenvolvimento sexual" costumava ser omitido. (FREUD, 1996, p. 163).[308] Quanto à pedagogia, era patente o temor e o incômodo que o tema da sexualidade infantil causava.

Sobre essa temática, as ideias de Freud (1996) sugerem que a linha de desenvolvimento da sexualidade infantil se constitui dividida em dois grandes períodos. O primeiro é caracterizado essencialmente pelo autoerotismo. Isto é, nesse período, a criança localiza e vivencia suas fontes de prazer não na relação com outras pessoas, mas sim em partes específicas de seu próprio corpo; portanto, ela não tem um objeto sexual exterior a ela que se valha para conseguir prazer: as fontes são as zonas erógenas. Por exemplo, o bebê encontra prazer no ato de sucção ao mamar, chupar o dedo ou a chupeta; nesse caso a fonte de prazer é a "zona labial". (FREUD, 1996, p. 173). Mas tarde, a criança entende que também pode obter prazer pela defecação, para isso utilizando-se da "zona anal" para reter as fezes até que seu acúmulo provoque contrações musculares ao ponto de produzir prazer ao ser liberado. (FREUD, 1996, p. 176). A criança também encontra prazer pela micção, utilizando-se da "zona urinária" ao sentir que prender e retardar a micção provoca prazer na genitália, ou, mais especificamente, na glande e no clitóris. (FREUD, 1996, p. 176, 178-179). Essas manifestações do prazer, baseadas em zonas erógenas, dão à sexualidade infantil, no menino e na menina, uma qualidade polimorfa. Fato que mudará com o advento do segundo grande período: a puberdade.

O segundo período ocorre quando a criança de ambos os sexos alcança a puberdade, isso entre 12-14 anos de idade. O desenvolvimento da sexualidade nesse período é caracterizado essencialmente pelo primado da zona genital. Segundo os estudos de Freud (1996, p. 196), a fonte do prazer, no menino e na menina, doravante se "centraliza na genitália e a predominância do autoerotismo polimorfo cede lugar para um objeto sexual exterior", o qual pode ser uma pessoa, uma imagem ou outra coisa afim.

[308] Na época de Freud, o desenvolvimento da criança era abordado mediante as dimensões física, moral e intelectual. Mas desde o final do século XX e início do século XXI, essa trilogia foi reprocessada e desde então se passou a laborar com os aspectos denominados de motor, cognitivo, afetivo e social. Porém, grosso modo, a sexualidade encontra-se ausente.

Como dito anteriormente, a constatação dessa linha de desenvolvimento da sexualidade infantil, dividida em dois distintos períodos, emergiu das pesquisas psicanalíticas realizadas com base em relatos de adultos com manifestações de neurose. Nesses relatos, o psicanalista observou que os distúrbios patológicos da vida sexual na infância afetam o desenvolvimento da personalidade da criança e repercutem consequências de diversas ordens pelo resto de sua vida. Por exemplo, se uma criança encontrada no período do autoerotismo for ridicularizada, penalizada ou exposta socialmente por um adulto, quer seja seu professor ou um familiar, isso pode gerar neuroses no seu comportamento subsequente, impondo-lhe dificuldades em seu relacionamento consigo e com as demais pessoas do seu entorno.

Enfim, os estudos psicanalíticos demonstram que a sexualidade constitui um dos planos do desenvolvimento da criança da tenra idade aos anos finais da puberdade, etapa esta em que o organismo da criança atinge a capacidade de reproduzir a espécie. Assim, pode-se inferir que além da motricidade, da cognição, da afetividade e da sociabilidade, a sexualidade também constitui um dos aspectos do desenvolvimento da criança. Por essa razão, a sexualidade infantil igualmente necessita ser estudada e conhecida pelo pedagogo, para poder orientar seu trabalho docente de forma a lhe possibilitar um atendimento de qualidade às necessidades educacionais de todas as crianças. Além disso, os estudos da psicanálise sobre a sexualidade infantil contribuem para a percepção social de infância uma vez que permite uma compreensão da criança como pessoa real e plena. Portanto, o estudo da sexualidade infantil, em especial o realizado por Freud, aqui merece destaque.

Ainda importa enfatizar que a psicanálise gerou essas contribuições sem necessidade de recorrer à fisiologia nem às pesquisas de laboratórios, mas apenas pelo método clínico de o analista escutar e interpretar pacientemente a fala espontânea do paciente, sem restrições nem censura sobre tudo o que lhe acudir à mente. (CABRAL & OLIVEIRA, 1972). Por meio desse método, chamado de *psicanálise* por Freud (2012; 1996), permitiu se concluir que o pensamento e a ação humana são sempre governados por forças do inconsciente, cuja origem remonta às impressões fixadas na infância.

Em virtude desse prisma, pode-se dizer que muito das neuroses desenvolvidas pelos pais e professores são também desenvolvidas inconscientemente pelas crianças. Isso ocorre porque grande parte das impressões que marcam o psiquismo de uma criança tem origem em seus familiares e outra parte em seus mestres. Essa compreensão psicanalítica é de suma importância

para o desenvolvimento de uma acurada percepção social de infância. E é nesse sentido que podemos falar sobre o interesse da pedagogia pela psicanálise. A propósito, diz Freud, textualmente:

> O grande interesse da pedagogia pela psicanálise se baseia numa afirmação que se tornou evidente. Pode ser educador somente quem é capaz de desenvolver empatia pela alma infantil, e nós, adultos, não compreendemos as crianças, pois não mais compreendemos nossa própria infância. Nossa amnésia da infância prova o quanto nos distanciamos dela. (FREUD, 2012, p. 361) [309]

Então essas considerações nos impelem a dizer que há o desafio de o pedagogo também gerar uma percepção psicanalítica de sua própria infância, uma vez que a psicanálise nos mostra que a dificuldade que alguém tem de compreender sua própria infância, como nos diz João dos Santos (1991), finda por bloquear sua capacidade de sondar a mente das crianças. E tudo indica que sem essa capacidade, o pedagogo pode encontrar fortes barreiras emocionais para desenvolver uma percepção de infância capaz de gerar uma real relação de profunda compreensão, sensibilidade, respeito e afeto com as crianças as quais tem a função de educar.

Considerações Finais

As questões tratadas aqui remetem ao sentido e à função que a psicanalise têm para a percepção social de infância, para a pedagogia e, sobretudo, para a ação educativa do pedagogo nas atividades de cuidado e ensino. Para alcançar esse ponto, um caminho seria dinamizar por inteiro a formação inicial do pedagogo, ampliando os horizontes nos quais a percepção de infância seja vislumbrada, igualmente por meio das contribuições da psicanálise, na rica tentativa de compreender a subjetividade infantil e de ver a criança como pessoa completa e concreta.

Outro fato a considerar é que o inconsciente interfere na relação entre o professor e a criança, em muitos casos com a projeção de suas dificuldades e impressões psíquicas recalcadas, de um sobre o outro. Estes são temas especializados do campo da psicanálise cujos estudos abriram e

[309] As obras completas de Freud, escritas em alemão, apresentam-se no Brasil em três versões. A primeira, feita pela editora Delta, traduziu a partir do espanhol e do francês para o português. A segunda, pela editora Imago, a tradução tem por base uma versão em inglês. Já a terceira, pela editora Companhia das Letras, a tradução foi feita diretamente do alemão. No texto que trata do interesse da psicanálise para a psicologia e para várias ciências não psicológicas como a linguística, a filosofia, a biologia e a pedagogia, o verbete *pädagogische* aparece em português com traduções diferentes. No tópico referente à pedagogia, o título original alemão se intitula *Das pädagogische Interesse.* Do inglês para o português, optou verter por "O interesse educacional da psicanálise". Uma outra, traduzida do espanhol, optou pelo "O Interesse pedagógico". Mas outra versão, feita diretamente do alemão, optou em traduzir por "O interesse para a pedagogia". Para nós, pedagogos, esta última tradução é mais acertiva, por duas razões: 1) o texto aborda o interesse da psicanálise em diferentes ciências, daí o termo "pedagogia" se aplicar de forma mais apropriada do que "educacional ou pedagógico"; 2) representa bem o conceito originário de pedagogia enquanto a ciência da educação da criança e não como teoria metafísica de uma educação em geral.

continuam a abrir novos horizontes na história do desenvolvimento da percepção social de infância e, consequentemente, para o desenvolvimento da pedagogia como campo científico.

Ao amigo Luís Grijó dos Santos.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da infância.** Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CABRAL, Álvaro; OLIVEIRA, Eduardo Pinto de. **Uma breve história da psicologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 11:** totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, Sigmund. A sexualidade infantil. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas, volume VII**: um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FREUD, Sigmund. A sexualidade feminina. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas** (vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1974.

FREUD, Sigmund. **Gesammelte schriften IV:** Zur psychopathologie des alltagslebens; Das interesse an der psychoanalyse; Über psychoanalyse; Zur geschichte der psychoanalytischen bewegung. Leipzig/Wien/Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1924.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. 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]. **Afeto, razão e fé:** caminhos e mundos da história da educação. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, João dos. **Ensaios sobre educação II:** o falar das letras. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

SANTOS, João dos. **Ensaios sobre educação I:** a criança quem é? Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre o estudo do comportamento*: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

XVI
CONGRESSO DE
HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO
DO CEARÁ
De 22 a 24 de Setembro de 2017

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

ADOLESCÊNCIA: UMA ETAPA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Maíra Maia de Moura[310]

Patrícia Helena de Carvalho Holanda [2]

INTRODUÇÃO

A adolescência é um dos momentos mais conturbados na vida do ser humano. Knobel (1989) afirma que as características da adolescência não devem ser vistas como sintomas, ou algo patológico, mas como características fundamentais de uma crise em uma fase decisiva do desenvolvimento humano. Este momento tumultuado acaba sendo visto como normal, no sentido de sua regularidade, no tipo de organização social da chamada civilização ocidental.

Estudar a Adolescência exige de nós, como pesquisadores e estudiosos, que olhemos o adolescente com um ser em desenvolvimento, mas já marcado por significativa experiência de vida, que lhe deixou marcas, desde a infância. O adolescente como objeto de estudo, precisa ser compreendido como uma pessoa que está trilhando um caminho sujeito a obstáculos, medos, encantamentos e incertezas.

Sartre (1905-1980) faz uma diferença entre coisa e objeto, coisa não tem o valor do afeto, o objeto tem. Santos (1981) nos aponta o objeto como depositário afeto projetado sobre a coisa. Coisas se transformam em objetos, na medida em que se criam objetos de ligação entre os homens. O objeto é essa ligação. O objeto nesse sentido tem sempre o valor de um objeto de afeto. Não é um afeto apenas de emoções primitivas, mas a representação mental que intencionalmente deixa marcas que significa emoção, intensamente vivida, através do conhecimento.

Aqui tratamos de um estudo de natureza bibliográfica, fazendo um recorte do tema adolescência, na tentativa de diálogo com os diversos campos de saberes, na tentativa de uma compreensão melhor do objeto em questão. Transitamos pela compreensão da adolescência em seus aspectos gerais, até analisarmos a concepção de adolescência para João dos Santos. Nesse exercício, refletimos sobre delinquência juvenil, chegando a educação através da arte, como um caminho possível de diálogo com o jovem.

COMPREENDENDO A ADOLESCÊNCIA

[310]Doutoranda em Educação pela linha História e Educação Comparada UFC - LHEC – mairamaiamoura@hotmail.com
[2] Patricia Helena de Carvalho Holanda – Coordenadora da Linha História e Educação Comparada – LHEC – UFC - profa.patriciaholanda@gmail.com

A adolescência é uma fase da vida de imensa importância para estudos e pesquisas nas diversas áreas do saber humano, dentre elas Psicanálise, Psicologia, Educação, Enfermagem, Medicina, História, Antropologia, Sociologia dentre outras. Podemos, portanto, ter um olhar transdisciplinar sobre adolescência. O adolescente passa por diversas mudanças nessa fase da vida, dentre elas vemos a *puberdade* que é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas transformações físicas e biológicas no corpo dos jovens. Trata-se de uma fase marcada por diversas transformações de comportamento, corporais e hormonais, com consequências importantes no desenvolvimento e no futuro da pessoa.

É comum nessa fase a busca da liberdade de expressão e de sentimentos eles buscam grupos de amigos que tenham os mesmos interesses, almejando uma identificação menos conflitiva do que a relação com os pais. Nessa etapa é comum tentar se afastar da família, pois essa já não lhes satisfaz em relação aos interesses sociais. O desenvolvimento do adolescente sofre influências de sua cultura e sub-cultura, da família e dos companheiros, sendo fator de mais força para determinar seu comportamento, a pressão dos grupos de pares.

Adolescência é palavra oriunda do latim *adolescência*; ad: para, em direção a, e *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer. A adolescência é o período do crescimento humano usualmente situado entre o início da puberdade e o estabelecimento da maturidade adulta. Em termos de desenvolvimento, o período caracteriza-se pela transição do estágio infantil para o estágio adulto de inúmeras funções incluindo as sexuais, após um interregno mais ou menos prolongado a que se dá o nome de período de latência. A adolescência inclui não só mudanças pubertais no corpo, mas também o desenvolvimento das capacidades intelectuais, interesses, atitudes e ajustamentos. Os limites convencionais para adolescência são as idades de 12-21 anos para as meninas e 13-22 para os rapazes.

Nesta fase da vida, transformações se dão em todos os níveis, o que exigirá do adolescente um grande esforço de organização e de reorganização, reestruturação e adaptação, tratando-se de um momento crucial em sua vida. Para MACEDO (2009) temas como rupturas, transformações, reivindicações, solidão, desafios, projetos, sonhos, angústias, alegrias, descobertas e ressignificações se fazem presentes nessa fase.

Temos uma corrente que estuda a adolescência ligado ao contexto histórico, sócio-econômico. Faz-se necessário pensar a adolescência relacionada com o contexto sócio-econômico e cultura, haja vista que se trata de uma história social. De acordo com SAVAGE (2009) a

adolescência, tal como a conhecemos hoje, é uma invenção pós-Segunda Guerra Mundial. Para o autor as primeiras tentativas significativas de pensar e definir a juventude datam do século XIX. SAVAGE (2009) faz uma análise da reverberação da Revolução Industrial, das duas Grandes Guerras e da Grande Depressão sobre os jovens da Grã-Bretanha, Alemanha, Estados Unidos e França. Esses jovens começaram a se fazer ouvir no século XIX, através da arte, da mudança de comportamento e da quebra de paradigmas, chegando a uma explosão da juventude ao longo do século XX. Segundo esse autor o jovem tinha a combinação psíquica perfeita para a época: vivia no agora, buscava prazer, era faminto por produtos e representava a nova sociedade global (globalizada), onde a inclusão social seria fornecida pelo poder de compra. BAUMAN (2013) discute qual o papel da educação num mundo em que não há mais visão clara de futuro, numa modernidade líquida, globalizada, num mundo aonde os valores de consumo clamam tão alto, refletindo assim sobre o papel do jovem no novo paradigma social.

Desse modo, percebemos que a adolescência é hoje compreendida como categoria construída historicamente, tendo, portanto, múltiplas emergências, abordagens e críticas. A adolescência, como é entendida na contemporaneidade, é uma realidade histórica relativamente recente e representa o resultado do prolongamento entre a maturidade biológica e a imposição ao jovem para assumir papeis sociais como adulto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é visto como um marco histórico importante no Brasil, criada após a promulgação da Constituição da República de 1988, consolidando as mudanças pela qual o Estado se relaciona com a família, a criança e o adolescente . Trata-se de um conjunto de normas que têm como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Segundo essa regulação, o adolescente é considerado um cidadão entre 12 e 17 anos e 11 meses, sendo por isto não incluído como autor de ato criminal, mas sim na categoria de autoria de ato infracional. Dessa forma as crianças e os adolescentes estão inimputáveis, no que se refere as aplicações do código penal aplicados ao cidadão. Essa perspectiva se deve à reflexão de que a criança e o adolescente estão em desenvolvimento biológico, psíquico e social, não tendo ainda a maturidade para responder penalmente por um crime, em todas suas consequências. Dessa forma, as crianças e adolescentes estão submetidos a outras medidas restritivas e socioeducativas da Legislação Especial Estatuto da Criança e do Adolescente.

Existe uma outra corrente de pensamento, a matriz biologicista, adotada na área da Saúde, que analisa outros aspectos também importantes na abordagem da infância e da adolescência. Na atualidade a adolescência\juventude é tomada como objeto da Saúde Pública. Essa matriz é denominada como paradigma biomédico ou médico/biológico. Segundo essa corrente de pensamento, essa fase do desenvolvimento humano, marcada por transformações biológicas, ligadas à puberdade, vai além das esferas psicológica e social em direção à maturidade biológica, psíquica e social (PERES E ROSEMBU, 1998).

Também ARIÉS (1978) considera que o aumento da escolaridade é o fator mais significativo na determinação da adolescência como etapa de desenvolvimento. Para CALLIGARIS (2000) a adolescência torna-se mítica quando compreendida como um dado natural, designando normas de funcionamento e regras de expressão.

Juventude por João dos Santos

João dos Santos (1981) percebe que a adolescência atualmente mudou, tem muitas conotações, diversas aquarelas de matizes, enquanto possibilidades de ser e vir a ser. Percebe que o jovem está cada vez mais autônomo (o que aumenta muito, em intensidade, a possibilidade da experiência de desarrumar-se, de se perturbar, de desviar da conduta "normal do ponto de vista do adulto) e estão ligados como "classes". Tendo então uma nova classe para os sociólogos chamada *juventude.*

Santos (1981) nos aponta para a realidade de que os pais da atualidade não tem tempo para seus filhos, estão sempre acelerados, e os jovens vão compensando isso no "bando de jovens" o jovem é vulnerável mas juntos são extremamente fortes.

Assim como o adolescente renega sua infância, o adulto renega sua adolescência, aponta-nos o autor que os jovens de hoje estão mais abertos aos serviços de psicoterapia e psiquiatria, porém nem todos profissionais tem essa capacidade de empatia[2] com o adolescente, portanto capacidade de compreender o adolescente.

Na obra *Neurose da Angústia (1984)* o autor mostra que compreende a adolescência como uma fase intensa, passando pela puberdade e a masturbação, estando a escola como mecanismo de repressão, auxiliando na repressão desse conteúdo, gerando profunda angústia, tensão e sofrimento e que se mantem apesar das tentativas de organização e deslocamento por projeção. Estamos falando aqui da organização da angústia da castração. Dessa feita, o adolescente feliz, sem conflitos

e perturbações, é aquele que se submete e se adapta ao *status quo,* tornando-se geralmente um adulto estagnado e sem progresso pessoal. Adolescente conflituoso, convivendo com seus paradoxos e angústias, seria o adolescente infeliz, aquele que toma consciência da sua pessoa, do seu valor, angustiado mas em crescimento, afinal não há processo de ampliação da consciência sem a dor.

João dos Santos é revolucionário ao falar da importância da literatura maldita, ou seja , obras literárias ditas como literatura proibida. Ao falar da importância desse encontro para os jovens, Santos mostra uma capacidade de afeto e aproximação para com a juventude. Nessa leitura que contêm seus conflitos, dramas, desejos, o jovem descobre qualquer coisa que fale de si mesmo, agressividade, expressão de sexualidade, expressão de erotismo e toma mais consciência de si mesmo. Para falar dessa literatura ele exemplifica com Eça de Queiroz.

Sexualidade na Adolescência

Sabemos que a Adolescência é uma etapa da vida que se dá numa errupção de mudanças corporais. A Puberdade é a força de impulso da adolescência, assim a chegada das pulsões sexuais associadas a idade não significa início da sexualidade, dada que esta se manisfesta durante a infância, só que na adolescência não é mais a mesma sexualidade.

A dinâmica da puberdade age também na orientação sexual, na maioria dos casos as fantasia sexuais irão para o sexo oposto, mas há casos de que as mesmas acontecem de dirigir-se para o mesmo sexo. Na sociedade moderna o jovem tem o direito inalienável de dispor de seu próprio corpo, há de se ter o respeito de seu livre arbrítio em matéria de sexualidade. Os adolescentes tem que viver com níveis diferentes de maturidade sexual. (Clautier e Draeau, 2012).

A adolescência e sua sexualidade é vista de uma perspectiva história, sofre modificações ao longo da história. Percebe-se que ao longo da história antiga a sexualidade do adolescente foi amplamente admitida. As primeiras doutrinas cristã permitiam uma certa permissividade a essa sexualidade, só na Europa do séc XIV que o cristianismo estabeleceu regras e controle sobre a sexualidade adolescente. Percebe-se nos estudos dos escritos sobre a sexualidade adolescente uma constante qual seja, o tratamento desigual dos adolescentes em função de seu sexo e classe social. Existem países onde ainda hoje a prostituição de menores é amplamente difundida (Clautier e Draeau, 2012).

Os estudos apontam que a sexualidade do adolescente também é social e cultural, e não somente física. Há uma mudança na modernidade a respeito dos discursos e atitudes quanto a sexualidade adolescente, senão vejamos:

> "Existem quatro fenômenos sociais que contribuíram mais do que tudo para modificar as atitudes e discursos a respeito do comportamento sexual dos adolescentes: 1) O surgimento do mercado de métodos anticoncepcionais seguros, que permitiu separar a atividade sexual e a função reprodutora; 2) O fim da convicção de que a virgindade seria um valor simbólico central para a qualidade do casamento; 3) a proliferação de união livres; 4) A fragilização considerável da instituição família por causa das rupturas conjugais." (Clautier e Draeu, 2012: pg 144)

Sabemos ser a masturbação o comportamento mais difundido e frequente na adolescência. Há diversos mitos que permeia essa sexualidade adolescente, desde a de que é uma fase marcada por profundos tumultos na vida pessoal, até o mito de que a sexualidade de hoje em dia é precoce. Existem diversos fatores que influenciam a sexualidade do jovem, um bom diálogo pais\jovem podem exercer muita influência, os amigos\grupos de pares, a televisão, hoje em dia a internet, de modo que o acesso a internet possibilitou o acesso rápido e fácil a conteúdos de sexual explícito.

Educação Sexual – Um Olhar Santiano

João dos Santos em sua obra ensaios sobre Educação II – O falar das Letras (1991) ao falar sobre Educação Sexual na infância e adolescência aponta que a educação que temos hoje na escola é uma educação para ingenuidade e para estupidez afetiva, ou estupidez neurótica como dizem os psicanalistas.

O autor explica sexualidade e educação sexual através de uma forma de contar histórias, e traz a metáfora do caracol, para o mesmo os caracóis são ingênuos e estúpidos porque eles não tem sexo, pois como eles tem os dois sexos, no caso são hermafroditas, eles se anulam, João dos Santos nos diz: "os caracóis não fazem amor, não tem malícia [...] é terrível um bicho sem malícia. É assim uma espécie de ser imaginariamente estúpida" (Santos, 1991: pg 135).

Essa educação para a ingenuidade faz com que crianças e adolescentes tenham uma verdadeira ausência de fantasias, que resulta numa ignorância da malícia\segundas intenções que na vida das relações está tão presente. Todo educador sabe que deve-se estimular a capacidade imaginativa e de fantasia da criança. E dos adolescentes também com palavras e ideias. Estimula-se a fantasia, portanto, a inteligência.

Santos (1991) aponta que é muito mais importante saber dessas fantasias do que se saiba o que é que são os órgãos reprodutores. O autor nos manuais de educação sexual ao se falar de masturbação, escreve-se diversas técnicas e maneiras e instrumentos de se fazer a masturbação,

tratando-se dessa forma de uma verdadeira ignorância do que seja masturbação. " Masturbação não é manipulação ou estímuo dos órgãos genitais; masturbação é esse estímulo acompanhado de fantasias." (Santos, 1991; pg 136) O autor nos diz que ainda bem que os jovens não vão nessa.

Santos afirma que a nossa educação sexual nas escolas é como se criássemos caracóis, nos coloca um desafio, o de fazer uma educação sexual aos jovens para os tornar inteligentes. Não se pode colocar barreiras intransponíveis, mas um tanto suficiente de barreira que permita a auto-repressão dos impulsos e que permitam simultaneamente que a imaginação funcione.

A ausência de fantasias resulta em ignorância, Santos aponta que os jovens falsamente ingênuos são os que mais facilmente se tornam coisas para fazer amor. Por exemplo: A mulher objeto. "A ingenuidade é uma espécie de hermafroditismo do espírito" (SANTOS, 1991, p. 136)

Finalizamos apontando que a criança já tem sexualidade, como já apontamos anteriormente, a mãe dá o peito para o bebê, o pai entra na relação, a criança ao se relacionar com ambos, constrói inúmeras fantasias, estando essa educação na base da criatividade, de forma que toda a educação o para Santos são de origem sexual. O ser cria-se a partir de uma célula masculina e feminina. A pessoa forma-se na relação com um pai e com uma mãe.

Educação pela Arte

Nos aponta SAVAGE (2009) que no século XX a *juventude* passou a ser ouvida. Fenômeno esse, segundo o autor, que se tornou possível através das artes e da mudança de paradigmas. Chegando até uma explosão no século XX e encontrando novas formas no séc. XXI.

Pensamos aqui na arte como um caminho saudável para o desenvolvimento do Jovem, sendo a educação através da arte capaz de alcançar patamares mais profundos da experiência, vivência, contemplação, conhecimento, por tocar conteúdos da ordem do inconsciente, ampliando nossa consciência formando uma personalidade mais integrada.

O conceito de Educação pela Arte foi amplificado/desenvolvido por **Herbert Read,** um crítico de literatura britânico e de arte e poeta anarquista, na segunda metade do século XX, na sua obra sua *A Educação pela Arte*. Para Hebert Read a educação deve equivaler a base da educação. Assim percebemos que a educação pelo caminho da sensibilidade estética é muito importante.

Para João dos Santos, em sua Obra *Ensaios sobre Educação: A criança quem é?* (1981), a arte aparece como essencialmente contestativa e criativa, ao passo que a escola tende à regulamentação e à estagnação, impondo o já feito, já construído, o já normalizado. Nesse olhar, a escola seria uma imposição do já dito e a arte seria contestação da cultura dominante. Percebe-se

que Freud analisou a importância da repressão para a formação da personalidade do indivíduo considerando-a formativa para a criança, no adolescente, porém, existem aspectos que a sociedade reprime de forma muito dura o que gera inquietudes e revoltas. João dos Santos aponta que a escola, como a conhecemos hoje, é um sistema fechado por programas curriculares, por imposição de ideias (em muito ultrapassadas), sendo então essa escola tradicional focada no desenvolvimento intelectual e não no desenvolvimento integral dos er humano, passando pelo campo da criatividade e do afeto. A educação através da arte permite estabelecer diálogos possíveis, abre novos horizontes, novas perspectivas existenciais, novas formas de saberes e percepções sensíveis. A forma do aprender racional tem de estar em consonância com a evolução psicológica e com a sensibilidade em que se encontra o sujeito cognoscente em questão.

Santos (1981) aponta a escola *Nova/moderna* inspiradas em *Celestin Freinet (1896-1966)*, - importante pedagogo e pedagogista anarquista francês, referência da pedagogia de sua época, que tem entre seus princípios pedagógicos a expressão livre – através de artes plásticas, dança, teatro, música, fotografia, moda; as exposições organizadas pelos alunos, aulas de campo/passeio e etc. Dessa forma a livre experiência é de imenso valor dada a sua importância na atividade simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada adolescência é uma fase marcada por diversas transformações de comportamento, corporais e hormonais, que, muitas vezes, acontece no bojo de uma intensa crise social e existencial. O adolescente passa por diversas mudanças nessa fase da vida, dentre elas vemos a *puberdade,* que é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas transformações físicas e biológicas no corpo dos jovens. Sendo também de grande relevância os conflitos gerados pela não aceitação dos modelos comportamentais e sociais impostos pela sociedade dominante.

Ao tratarmos o tema juventude, estamos a tratar de um tema que mexe com muitos sujeitos, com angustias e crises profundas, gerando os mais diversos pensamentos e emoções quando em contato com o nosso objeto de estudo – o ser humano particular – representado por um adolescente real, ainda imaturo, mas já chamado a enfrentar os desafios da vida e a integrar uma vida adulta, em um mundo que não construíram e que, muitas vezes, não compreendem. Santos (1981) afirma que muitos dos profissionais da área da educação e saúde não estão preparados para trabalhar com a fase em questão e nos diz que existem mesmo aqueles que odeiam a juventude pela sua turbulência. Segundo autor, essas pessoas são aquelas que não souberam proteger e amar, quando necessário, ou ainda aqueles que não aceitam a juventude em si mesmo.

É a adolescência uma fase de extrema importância na constituição da pessoa adulta. Segundo Amaral Dias (1979), os problemas levantados à adolescência, por uma cultura em crise, encontram na delinquência um revelador de dificuldades, no que tange ao jogo de identidades.

Dessa forma, percebemos a valia de se pensar a sexualidade na adolescência e da educação através da arte como uma via de formação de uma personalidade mais integrada do jovem na atualidade, numa modernidade líquida, globalizada, num mundo onde os valores de consumo clamam tão alto e as novas formas de alienação se impõem, refletindo assim sobre o papel do jovem e da educação no novo paradigma social e na sociedade possível nas ruinas de uma civilização capitalista que fracassa em várias frentes.

O poeta Geraldo Urano escreveu: "A juventude é a granada de Deus". Com isso quis dizer que a explosão-renovação do mundo se dá em função da juventude questionadora e inquieta, que não aceita os padrões culturais e sociais impostos de forma autoritária por uma sociedade baseada na competitividade, no consumo, no materialismo e nos paradigmas do mercado. A juventude espera muito mais da vida e do ser no planeta terra.

Precisamos olhar a adolescência com outros olhos e, na interdisciplinaridade das ciências sociais, agir com afeto e sensibilidade. Daí a função redentora das artes no processo educativo da criança e do adolescente, as artes alcançam sensibilidades, arquétipos, símbolos e transcendências libertárias, que, muitas vezes, a ciência não alcança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMARAL DIAS C. **O que se mexe a parar:** estudos sobre droga. Porto: Afrontamento, 1979

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de janeiro: ZAHAR, 1978.

BAUMAN, Zygmunt . **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: ZAHAR: 2013.

CLOUTIER, Richard**. Psicologia da Adolescência**.VOZES: Rio de Janeiro, 2012.

CALLIGARIS, Condarto**. A Adolescencia**..São Paulo: Folha Explica, 2000.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. 2001

LUZES, Cristiano Araújo. **Um Olhar sobre a Delinquência**. O Portal dos Psicólogos, 2010. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0520.pdf. Acessado em 08\10\2016.

KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal em A. Aberastury & M. Knobel **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MACEDO, Monica e KOTHER, Medeiros. **Adolescência e Psicanálise**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2010.

NEGREIROS, Jorge. **Intervenção na Delinquência Juvenil**. CRV , 2015.

PERES, Fumika e ROSENBU, Cornélio P. **Desvelando a Concepção de Adolescência/Adolescente Presente no Discurso da Saúde Pública.** Saúde e Sociedade 7(1): 53-86, 1998.

SANTOS, J. ***Ensaios sobre Educação – I. A Criança quem é?*** Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1981.

SANTOS, J. **A Neurose da Angústia**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1984.

SAVAGE, Jon. **A Criação da Juventude**. São Paulo: ROCCO, 2009.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

CHORÉOGRAPHIE:

O CORPO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO ENTRE A DANÇA E O CINEMA

Natacha Muriel López Gallucci[311]

INTRODUÇÃO

Nesta comunicação pretendo transitar algumas relações entre a história do corpo e a filosofia; mais especificamente a partir de um percurso que, desde há alguns anos, vêm me comovendo pelas discussões que abre no campo da educação do corpo (SOARES, 2014, p. 219). Neste sentido é importante advertir que nosso foco de interesse se centra na história do corpo nos países de América Latina e, neste trabalho especificamente, em práticas pouco estudadas que tiveram efeitos educativos na Argentina. Buscamos mapear aspectos pedagógicos chaves do dispositivo fílmico argentino, nos efeitos de transmissão da dança mais representativa desse país, o tango.

Segundo o produtor espanhol de cinema Julián de Ajuria, radicado nas primeiras décadas do século XX na Argentina, o cinema se tornou nos seus primeiros anos de vida, o melhor dos meios para difundir ideias, sentimentos políticos e culturais, sempre que realizado com a finalidade para a qual foi concebido: instruir deleitando, com arte, humor, moral e ciência (AJURIA, 1946). Desta forma De Ajuria expõe uma caraterística comum aos pioneiros do cinema argentino que o definiam como um instrumento da educação patriótica. Desde cedo o cinema funciona como um mecanismo pedagógico que, pela via da identificação a gestos e movimentos, ensinava aos *criollos* e imigrantes, compelindo-os socialmente, a se servirem de seus corpos; incorpora regras, modos, danças, valores e significações acordes à necessidade eminente de construir uma identidade nacional diante dos perigos associados à imigração.

Carmen Lúcia Soares mostra o este campo da educação do corpo, para além da práxis escolar, tem reunido nos últimos anos, pela sua abrangência e pertinência, pesquisas filosóficas, antropológicas e históricas:

> Compreendida como uma noção, a *educação do corpo* remete-nos á necessidade de precisar os elos entre corpo e educação para além da escola [312] e implica seguir traços, apreender vestígios, esboçar contornos nem sempre nítidos, nem sempre visíveis, e mesmo compreendidos como *educativos*. Trata-se por tanto de decodificar nossa singularidade corporal e analisar como ela vem sendo investida desde a infância e ao longo de toda nossa vida pelas marcas da cultura; do quanto somos tributários de processos que incidem sobre

[311] Professora de Filosofia do Instituto Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Artes (IISCA) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Desenvolve atividades instrucionais na Divisão artística da Pró-reitoria de Cultura da UFCA. Líder do Grupo de Pesquisa NECAGE e do Grupo de Pesquisa FILOMOVE Filosofia, Artes e Estéticas do Movimento (IISCA, UFCA) E-mail: natacha.gallucci@ufca.edu.br

[312] Grifos da autora.

> nossos corpos para modificar e revelar comportamentos e condutas as mais íntimas e ocultas, tanto como as mais visíveis e públicas (SOARES, 2014, p. 219).

Buscaremos explanar os agenciamentos que conduziram a uma dança como o tango e a uma máquina como o cinematógrafo a se tornar dispositivos (BAUDRY; FOUCAULT; DELEUZE; AGAMBEM); agentes da educação do corpo, propiciando novos códigos e linguagens de comunicação e criação na sociedade Argentina.

O cinema traz uma experiência educativa associada a uma experiência estética. A experiência estética da criação coreográfica em tango dança é produto de uma forma de resistência à modernidade latina americana[313] e se emparenta com os procedimentos de edição por cortes da feitura fílmica. As cenas fílmicas e as células coreográficas, embora possamos fragmentá-las, envolvem no processo de montagem (fílmico ou coreográfico) um componente que o teórico Jeane Claude Bernardet define como componente mágico, uma ilusão (BERNARDET, 1980, p. 9). Sendo que a ilusão do cinema trata de reproduzir o movimento da vida, sabemos que não há movimento na imagem cinematográfica. O movimento cinematográfico é uma ilusão, é um brinquedo ótico. A imagem que vemos na tela é sempre imóvel; a impressão de movimento nasce do seguinte procedimento: "fotografa-se" uma figura em movimento com intervalos de tempo muito curtos entre cada "fotografia" (=fotogramas). São vinte e quatro fotogramas por segundo que, depois, são projetados neste mesmo ritmo. Ocorre que o nosso olho não é muito rápido e a retina guarda a imagem por um tempo maior que 1/24 de segundo. De forma que, quando captamos uma imagem, a anterior ainda está no nosso olho, motivo pelo qual não percebemos a interrupção entre cada imagem, o que nos dá a impressão de movimento contínuo, parecido com o da realidade. É só aumentar ou diminuir a velocidade da filmagem ou da projeção para que essa impressão se desmanche. Assim no dispositivo de criação no tango dança o movimento é também uma ilusão entre dois estádios de repouso; a criação gira ao redor de momentos articulados e posições fixas unidas por “cortes” que, ao olho humano, trazem a fantasia da fluência vida.

O CORPO: OBJETO E SUJEITO DE ESTUDO

Para introduzir o problema da *educação do corpo* neste contexto é crucial nos situarmos historicamente no lapso que vai entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX. Nesse momento histórico acontecem enormes transformações tecnológicas e socioculturais decorrentes da segunda Revolução Industrial; transformações que mudam a relação do sujeito humano com seu próprio corpo. A urbe moderna oferece um palco privilegiado ao corpo que se

[313] O tango é uma dança popular transmitida de maneira oral até a chegada do cinematógrafo e foi, nas primeiras décadas do século XX, modo de expressão catalizadora, reunindo diversos grupos humanos em um coletivo, apesar da heterogeneidade de classes, raças e gênero.

sociabiliza e acrescenta cada vez mais o contato entre as peles. Diferentes tecnologias como a fotografia e a de visualização médica por raios x mudam a concepção que a ciência e o homem comum tinham de si; o fetiche da pele cultuado pela pintura se torna representação reprodutível e o corpo, diante do raios x, uma imagem-transparência. As novidades da cultura visual produzem mundos e fantasmas que se reproduzem nas fotografias, nos jogos óticos e fundamentalmente, no cinematógrafo. Este aparelho cuja invenção fecha o século XIX foi avaliado nos primeiros anos como uma máquina sem demasiada utilidade, mais pouco a pouco seus recursos começam a se evidenciar (COUTRINE, 2006). Retomaremos esta questão mais adiante, mais antes precisemos melhor o status que adquire o corpo no período citado.

No terceiro livro dedicado à história do corpo, *As Mutações do olhar. O século XX*, Georges Vigarello aponta uma questão de natureza epistemológica quando interroga acerca de como o corpo tem chegado a se converter, no século XX, no objeto de estudo por excelência da investigação histórica, mas também psicanalítica, filosófica e antropológica (VIGARELLO, 2006). E esta não é uma questão menor considerando que, por séculos, o corpo havia ocupado, nas trilhas do cartesianismo[314], um papel subordinado do ponto de vista da teoria do conhecimento. Entre os filósofos que destacaram essa questão epistemológica se encontra Walter Benjamin, para quem o corpo é o local da verdadeira práxis humana. Essas afirmações, lançadas em pleno furor do neo-kantismo na Europa, reativam a questão da estética, não em sentido kantiano, mas alertando sobre a etimologia do termo (*aisthesis*) que remete a uma teoria da percepção. O corpo perceptual se situa em Benjamin no centro da teoria do conhecimento; a percepção e a experiência sensíveis (olhar, ouvir, tatear, etc.) são formas e modelos chaves da produção de sentido (BENJAMIN, 1986, p. 115)

[314] A filosofia cartesiana, diferentemente de Platão e de Aristóteles, estabelece um dualismo radical: por um lado o espírito se encontra manifesto no fato de sermos pensantes; por outro, o corpo, obedece tanto aos movimentos quanto as leis que regem a todas as máquinas. Este dualismo não apaga o fato de que, em Descartes, o corpo também seja objeto do estudo psicofísico. Nas meditações cartesianas o corpo é entendido com o um artefato cuja união com a alma pode ser percebida através de uma experiência mundana, certamente obscura nos termos do Método. Na sua *Sexta Meditação* caminha na direção de dar prova à existência das coisas materiais e da distinção entre a alma e o corpo do homem. As coisas materiais – afirma – são objeto de demonstrações geométricas, tarefa da pura inteleção; mas, para conhecer algo como o corpo humano, precisa se provar sua existência distinguindo as faculdades de imaginar e sentir. Nesse sentido, avalia as de um lado, condições requeridas pelo exercício da faculdade de imaginar (faculdade que torna mais accessível as ideias do intelecto) e, de outro lado, outra faculdade que lhe permitiriam obter certeza acerca da existência das cosas materiais, baseada na faculdade de sentir. Esta ultima capacidade passiva para o homem se torna prova categórica pela veracidade divina. Se as coisas materiais são objeto de demonstrações geométricas, afirma, e tarefa da pura inteleção, para conhecer algo como o **corpo próprio**, servir-se-á da imaginação; enquanto para conhecer as **coisas distintas de nós**, Descartes apela à sensação (DESCARTES, 1950, p. 133-146). Grifos nossos.

Nesse mesmo período, a psicanálise freudiana reconhece, no seu enunciado fundamental que o inconsciente fala através do corpo (pensemos nos estudos das paralisias histéricas, nas perdas da voz, nas afasias que tanto chamaram a atenção de Freud no Hospital da Salpêtrière). A teoria psicanalítica valoriza a imagem do corpo na formação do sujeito (eu pele), aspecto relevante na própria conceituação do inconsciente freudiano. Em Freud, a constituição do eu remete ao prisma conceitual que abrange o Ego-corporal e o narcisismo, fase do desenvolvimento em que o eu é identificado com o corpo. Esse ego é um ego corporal integrado em uma imagem corporal; o corpo se confunde com o eu, e suas sensações internas e externas são produtos da projeção do Ego na superfície corporal (FREUD, 1996). A superfície do corpo próprio é a origem das sensações internas e externas; a pele uma membrana tradutora das percepções que posteriormente serão inscritas no registro simbólico do sujeito humano. Neste sentido, o aspecto sensorial comporta um momento chave da constituição do sujeito e uma das primeiras formas de comunicação com o mundo.

Entre a psicanálise freudiana e a filosofia existencial também há diversos pontos de contato e diálogos. Do ponto de vista da filosofia Husserl, o corpo é considerado fonte originária de todo significado. Essa concepção influencia o existencialismo de Merleau Ponty, para quem o corpo poderia ser pensado como encarnação da consciência e pivô do mundo. Herdeiro das ideias de Husserl, de Heidegger, de Sartre e das pesquisas relativas à psicologia e as artes modernas, o filósofo Merleau Ponty exprime, contra a tradição ocidental, a ideia de que a consciência não pode reflexionar sobre si sem opacidades ou resistências; e que a reflexividade não é uma propriedade da consciência, mas do corpo, agora concebido como um corpo reflexivo ou corpo cognoscente. O corpo na filosofia de Ponty se situa para aquém das tradicionais alternativas que o colocam como objeto de conhecimento. O filosofo não pensa o corpo um amontoado de músculos, ossos e nervos, todos exteriores uns aos outros; no entanto esclarece que o corpo não pode ser concebido como um puro sujeito, um espirito absoluto sem ancoragem material e histórica. Na *Fenomenologia da percepção* Merleau Ponty lança a ideia de que a realidade do corpo não é nem a da coisa material nem a da consciência, pois afirma, o corpo tem uma forma de organização ambígua. Nem inteiramente exterior, nem completamente interior, o corpo esta inscrito na natureza, mas também possui uma intensão de conhecimento, função exploradora e estruturante da experiência no mesmo momento da reflexão. O corpo não comporta um objeto já que é pelo corpo que tudo mais existe; o corpo próprio, esse que eu tenho é também quem eu sou, segundo o filósofo, um paradoxo vivo.

O antropólogo Marcel Mauss soma às perspectivas da psicanálise e da filosofia uma ampla teorização sobre a problemática das "tecnologias do corpo". Dedica-se a analisar os movimentos adquiridos e as formas com que os homens utilizam o corpo em cada sociedade. Durante a Guerra, o estudo da marcha dos soldados lhe mostra diferenças entre as tropas francesas e inglesas nos gestos, nas qualidades (tônus) dos movimentos e na distância entre os passos; a marcha e o treinamento dos soldados, por exemplo, podem ser pensados como técnicas apreendidas na preparação do ator ou técnicas coreográficas voltadas para a árdua disciplina do combate. Só que as observações de Mauss não se detêm ai; depois de França ganhada a Guerra em 1918, observa como a mulheres francesas assumem um espaço gestual antes vedado pela hegemonia masculina; elas se colocam na cena social gesticulando como americanas, exibindo-se ao fumar e imitando os modismos que chegavam através do cinema desde a cultura corporal dos vencedores. De alguma maneira, o destaque adquirido pela gestualidade feminina (produto da imitação de filmes) é signo prematuro de resistência diante de toda essa tradição de práticas físicas que sempre esteve organizada em redor ao culto da força (BAZOGE, 2006). E Mauss afirma:

> Todos temos caído no erro fundamental, eu mesmo durante muitos anos, de achar que só existe uma técnica quando há um instrumento. Era necessário voltar às velhas noções, às considerações platônicas sobre a técnica [*tekhné*] e olhar como Platão fala de uma técnica da música e especialmente da dança, e então fazer mais geral esta noção. Nomeio técnica ao ato eficaz tradicional (vejam como este ato não se diferencia do ato mágico, do religioso ou do simbólico). É necessário que seja tradicional e eficaz. Não há técnica nem transmissão se não houver tradição (MAUSS, 1979: 340).

s técnicas do corpo são aspectos codificados "maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo" (MAUSS, 2003, p. 401). O corpo como produto de uma cultura[315] destaca alguns usos na medida em que eles são orientados pela eficácia da tradição configurando um domínio em que não há outro "instrumento" que o próprio corpo humano; o processo e o produto partilham sua forma de ser e de estar no mundo. Mas toda técnica corporal pressupõe um tempo de transmissão e, portanto, uma tradição sustentada na educação do corpo. O tempo permite que a técnica produza efeitos e se torne eficaz, pois sem eficácia não caberia falar em técnica sino apenas em movimento.

[315] Marcel Mauss se encontra alinhado, neste sentido, à filosofia nietzschiana; o filósofo alemão pensa o corpo como produto de experiências quando remete ao termo alemão *Leib* (em oposição a *Körper* utilizado geralmente pelo racionalismo cientificista). O corpo (*Leib*) é um campo de forças, de transmissão e de tensão criadora, base da cultura, de todo o juízo e fonte de ideias sensíveis (NIETZSCHE, 1985).

Fica expresso que no século XX diversas disciplinas teorizam o corpo enquanto sujeito, objeto e meio técnico por excelência; destacando que ele está permanentemente abalizado por movimentos que são produtos de uma educação do corpo que os torna habituais: ritmos, atividades, posturas, manhas e formas de repouso. Estas práticas cotidianas localizam o corpo humano no centro do compósito vivo do social. A antropologia mostra claramente que o mais "natural" na vida cotidiana deve passar por uma problematização indissociável da experiência social como um todo. Assim, a dimensão individual que anima as práticas do corpo só se concretiza em desejos e modos de viver; mesmo quando a transmissão e a tradição estejam sempre ao serviço de uma reinvenção social ou subjetiva. E não só a antropologia se ocupa desse aspecto da educação do corpo ou de seus usos na vida cotidiana; estes aspectos todos confluem no programa filosófico de Michel Foucault na segunda metade do século XX; suas ideias em redor das práticas de si fundadas em uma filosofia do corpo dialogam com a proposta de uma filosofia dos dispositivos. Introduziremos este diálogo na próxima seção, pois nos interessa nos aproximarmos do processo de codificação do tango dança, como técnica do corpo apreendida e as possíveis relações que vislumbramos entre o aprendizado do tango dança e a consolidação do dispositivo fílmico na Argentina.

A IMBRICAÇÃO DOS DISPOSITIVOS DE CRIAÇÃO

Para introduzir a conceituação do dispositivo observemos que historicamente o termo esteve vinculado aos estudos de cinema na França. Em um famoso texto de 1975, *Le dispositif: approches métapsychologiques de l´impression de la réalité,* Jean-Louis Baudry inaugura estas pesquisas. Para pensar o status da cena fílmica, serve-se da teoria freudiana sobre as faculdades de representação do sujeito humano. Baudry traça correspondências entre o cinema, as qualidades tópicas do aparelho psíquico (que Freud havia descrito se aproveitando de metáforas espaciais[316]) e as imagens oníricas (FREUD, 1996). No sonho (como na alucinação), as representações se dão como uma realidade na ausência da percepção do sujeito que dorme; mas, no cinema, as imagens são dadas como realidade através da percepção. Por esse motivo o corpo perceptual do espectador é parte vital deste processo de afeção corporal em que reside o chamado dispositivo fílmico. Aprofundando sua conceituação,

[316] Nas primeiras descrições do aparelho psíquico, Freud se serve da metáfora ótica e o apresenta como efeito de uma "disposição", uma cisão entre dois lugares, o consciente e o inconsciente. O cinema também funcionaria dessa forma como uma distância, uma disposição que separa, em termos platônicos, o homem da cena.

Baudry distingue o dispositivo como um todo daquilo que nomeia o aparelho base, relativo às películas (celuloide), as câmeras e as operações necessárias de montagem, produção e projeção. O dispositivo propriamente dito concerne mais a uma relação entre a projeção e o sujeito a quem se dirige a projeção, o espectador, em um momento histórico e num contexto sócio cultural sempre singular. O cinema neste sentido converte o sujeito em parte da produção de imagens, implicando-o na realidade fílmica e a produção de sentido.

Pouco tempo depois, na década de 1980, o conceito de dispositivo adquire dentro do pensamento de Michel Foucault um teor filosófico e se expande sem perder de vista o corpo como cerne; já que as transformações históricas e o exercício do poder desde a enunciação incidem diretamente sobre o corpo. Segundo Foucault, um dispositivo é uma espécie de meada, um conjunto multilinear que abrange sistemas heterogêneos e que emerge formando parte de processos históricos em desequilíbrio. O filosofo distingue três grandes instâncias passíveis de serem pensadas como dispositivos: o saber, o poder e a subjetividade. No contexto da filosofia foucaultiana o dispositivo sempre é produto de uma crise que abre uma nova dimensão de sentido, abalando, fraturando ou fissurando um estado de coisas. Gilles Deleuze exprime a tarefa programática da filosofia dos dispositivos de Foucault como uma forma de cartografia:

> Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de "trabalho em terreno". É preciso nos instalarmos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1999, p. 155-163).

Nesta perspectiva filosófica, o dispositivo adquire o sentido de agenciamento (*Agencement*), maneira de fazer funcionar relações de poder, de efetivá-las, concretizá-las, em momentos de forte quebre histórico, operando como constante atualizador das relações de poder. E o dispositivo fílmico também pode ser em última instância pensado como uma meada, uma rede de componentes heterogéneos que regula a relação, o encontro entre o espectador e a obra, entre o público e as imagens em movimento, em certo contexto simbólico e social, permitindo apreender aquilo que se olha (AUMONT, 1992, p. 202).

Neste sentido, a emergência de um conjunto de técnicas coreográficas inéditas congregando a diferença de gênero, de raça e de classe de maneira produtiva, como foi o caso do tango dança, coloca essa práxis a altura de um dispositivo, pois cumpre dois requisitos formais básicos, o de ser uma técnica de movimento de transmissão eficaz de sentido, e o requisito de ser um ato corporal comunicativo, em palavras de Paul Zumthor, uma práxis performática (ZUMTHOR, 2007). A

performatividade do tango responde à condição de possibilidade que legitimou essa experiência popular coletiva de criação corporal. Na Argentina de começo de século, o corpo das classes populares subalternas e dos imigrantes é núcleo tanto do dispositivo fílmico (aparelho base e público) quanto do dispositivo de criação do tango dança que se ensina nos espaços familiares e nos bordeis, mas se consolida, fora de toda suspeita no circo, no teatro e no cinema, que se transforma em escrita da bateria de gestos codificados do corpo. O tango dançado com seus personagens, valores e gestos será um dos núcleos dramatúrgicos por excelência da filmografia argentina; ambos os dispositivos arbitram um diálogo entre os diretores, os performers e o público. Este discurso audiovisual que introduz a midiatização da dança eleva a imagem do corpo; lança processos coreográficos inéditos na história mundial da dança (DINZEL, 2011; HESS, 2005) como verdadeira experiência sociocultural.

Desta forma, o cinema produz uma operação de destaque ao registrar as performances populares; pois, retomando as afirmações de Alain Badiou, se os irmãos Marx tivessem sido apenas um espetáculo de variedades, provavelmente hoje não teríamos nenhuma lembrança deles. O destaque da relação do cinema com as artes processuais e performáticas populares, nessa operação particular de elevação do corpo que produz o cinema em direção universal, integrando-o a uma nova síntese (BADIOU, 2004, p. 44) A "operação" da que fala Badiou remete também aquilo que Delluc e Epstein definiram como fotogenia[317] nos primeiros estudos formalistas sobre a linguagem cinematográfica. Trata-se de uma elevação peculiar da imagem em movimento, que estabelece uma distância produtiva da realidade, trazendo algo mais que o mero documento. A potência na transmissão de técnicas corporais das imagens de tango no cinema argentino é produto desta elevação em que ambos os dispositivos operaram criativamente em conjunto. Nesse sentido, o tango que era uma práxis ritualizada e anônima (*off stage*) baseada em uma conexão corporal original sintetizada no abraço[318], foi absolutamente transformado a partir da chegada do cinematógrafo. E esse processo de codificação corporal, complexo e detalhado da dança não pode ser pensado sem o diálogo entre o coletivo e o cinema.

CHORÉOGRAPHIE: CINEMA E DANÇA NA EDUCAÇÃO DO CORPO

[317] Louis Delluc (apud AUMONT, 2002, p. 162) definia a fotogenia como "...qualquer aspecto das coisas, dos seres e das almas que aumente sua qualidade moral pela reprodução cinematográfica. Qualquer aspecto não majorado pela reprodução cinematográfica não é fotogênico, não faz parte da arte cinematográfica".

[318] O abraço de tango propõe uma assimetria axial heterogênea e elástica entre os bailarinos como vetores espaciais; dita tensão criativa foi amplamente abordada e explicitada na nossa tese doutoral (LOPEZ GALLUCCI, 2014).

Nas pesquisas desenvolvidas entre 2009 e 2014 temos conseguido fundar uma discussão estética a partir da relação entre o cinema argentino e as performances de tango dançado (LOPEZ GALLUCCI, 2014). Fomos alentados pela possibilidade de acessar material cinematográfico digitalizado que parecia perdido e foi recentemente achado e restaurado pelo Museo del Cine em Argentina. Esse conjunto de filmes nos permitiu ter uma perspectiva histórica e crítica sobre as estratégias e formas características de representação. Ficou expresso que o tango dança formou parte das práticas corporais ritualizadas anônimas e das manifestações artísticas rio-platenses desde seu surgimento em 1885, e que se adotou como forma de expressão popular no circo, no teatro, no rádio e finalmente no cinema, quem difundiu o tango de maneira massiva, nacional e internacionalmente. Nesse salto para a midiatização cinematográfica, que consideramos um segundo nascimento do tango, observamos como o gênero precisou ser recodificado para o espaço fílmico. O trabalho de diretores e performers toma forma poética no cinema silencioso desde 1906[319], fundamentalmente centrado no aparelho gestual da dança. Após de 1933 com a chegada do som sincrónico adverte-se que o aspecto coreográfico passa a um segundo plano e começa a se destacar a figura dos cantores. O conjunto de filmes mudos e as fotografias das revistas da época proporcionaram informação sobre os usos do corpo e os repertórios coreográficos de tango que formaram parte da estruturação do modelo de representação emergente. O modelo de representação do drama social urbano, hegemônico a partir da chegada do som sincrônico.

Assim, o tango dança entendido como dispositivo de criação teve amplo efeito na educação do corpo; sua codificação implicou a busca da expressão organizada de pulsões subjetivas no contexto de expressão da dupla. Formatou as relações de poder entre os corpos outorgando-lhes uma estrutura coreográfica sem perder ou aplainar as tensões internas que vivenciavam os sujeitos desse coletivo; o tango dança busca uma ilusão de sincronia e de unidade dos corpos características cinematográficas por excelência. No cinema argentino a cartografia corporal do tango adquire relevância popular em uma imbricação com o próprio dispositivo fílmico, pois o texto audiovisual tem profundas ressonâncias nesse imaginário cultural. O olhar do publico é um olhar de quem pratica a dança e que sente uma afeção corporal específica quando aparecem estrelas como El Cachafaz e Carmen Calderón[320], elevando o ritual urbano dos arrabaldes populares para o plano de sucesso no âmbito de reconhecimento e artístico da cultura nacional. O plano americano coloca em

[319] *Tango argentino* (LEPAGE & CIA),
[320] Benito Bianquet, El "Cachafaz", que realizou dezenas de coreofrafias para filmes durante toda sua vida.

cena o abraço de tango, forma expressiva de máxima conexão entre os corpos. Na tela o público se embebe de micro movimentos, aprende e dialoga com a dança adotando os gestos de tango como uma segunda natureza (DUERR, 1998). O cinema e o tango criaram uma nova maneira de pensar o corpo na incipiente modernidade latino-americana.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. In: *Artefilosofia*. Ouro preto, 4, 2008, [p.09-14].

BAUDRY, Jean-Louis. Le dispositif. In: *Communications*, 23, Paris, 1975, [pp. 56-72] BAZOGE, Natalia. La gymnastique d'entretien au XXe siècle: d'une valorisation de la masculinité hégémonique à l'expression d'un féminisme en action. In: *Clio. Histoire, femmes et sociétés* 23- 2006.

BENJAMIN. Walter. *Documentos de cultura. Documentos de barbárie: Escritos escolhidos*. *S*eleção Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cúltrix. 1986.

DE AJURIA, Julián. El cinematógrafo. Espejo del mundo. Buenos Aires: G. Kraft Ltda, 1946.

DELEUZE, Gilles. Qué es un dispositivo? In: VVAA. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999; [p.155-163]

DESCARTES. *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: E. Calpe, 1950. [pp. 133-146].

DUERR, Petter. *Nudité & Pudeur: le mythe du processus de civilisation.* Paris : Fundation Maison des Sciencies de l´homme, 1998.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. Em *Ditos & Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema* (I. A. D. Barbosa, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, [pp. 411-422].

FOUCAULT, Michel. Le jeu de Michel Foucault. Entretien avec Colas, D. Grosrichard, A. Le Gaufey, G. Livi, J. Miller, G. Miller, J. Miller J.-A. Millot, C. Majeman, G. *Ornicar* Bulletin périodique du champ freudien. Paris, n. 10, jul. 1977, [p. 62-93].

FREUD, Sigmund. *O ego e o id.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LÓPEZ GALUCCI, Natacha Muriel. Coreografias traçadas na luz. *In: CUARTEROLO, Andrea; TORELLO, Georgina. Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica* v. 2 *Buenos Aires:* 2016.

LÓPEZ GALUCCI, Natacha Muriel. *Cinema, Corpo e Filosofia: Contribuições ao estudo das performances no cinema argentino*. (Tese de Doutorado) Instituto de Artes. UNICAMP. Repositorio da Biblioteca Digital da Unicamp, 2014.

MAUSS, Marcel As técnicas do corpo. In: *Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac Naify, 2003 [pp. 399-422].

MILLER, J. Alain. El juego de Michel Foucault. Entrevista traduzida por Javier Rubio. Diwan, Paris, n. 2-3, p. 171-202, 1978. Originalmente publicado na Revista Ornicar, Paris, n. 10, p. 62-93. jul. 1977.

SOARES, Carmen L. Educação do corpo. In: GONZALEZ, F.J; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário de Educação Física*. 3ra Edição, Ijuí: Editora Umnat, 2014.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

CRIANÇA, CONSUMO, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: UMA ABORDAGEMSOCIOLÓGICA.

Laryssa Tayná Matias de Sousa[321]

Elizabete Fernandes dos Santos[322]

Priscila Ribeiro Jeronimo Diniz[323]

INTRODUÇÃO

Os tempos contemporâneos estão inclusos as diferentes mudanças sociais que trazem as mais diversas caracterizações, e dentre essas podemos encontrar os interesses pelos estudos da infância, este que não é um campo novo de estudos e abrange diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais como a Sociologia da Infância.

É sabido, portanto, que a infância foi pouco explorada pelas Ciências Sociais,sendo mais objeto de estudo das áreas de Educação e Psicologia. Diante dessa perspectiva esse tipo de pesquisa vem a ser pouco estudada. Segundo Gil (1999, p. 45) "é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis".

A Sociologia como grande área do conhecimento, tem seu destaque por enfocar diversos temas em seus vários estudos e ramificações e nesse trabalho é abordado a Sociologia da Infância que ganha destaque no campo das pesquisas cientificas a partir da segunda metade do século XX, angariando discurso com a mudança no caráter da vida social e em meio à crise da teoria social (Murad, p. 733). O que Prout (2004, p. 3-4), baseado em Bauman (1991), chama de encontro marcado pela modernidade tardia entre a infância e a sociologia.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância se dedica de acordo com Prout (2002) a construção de um espaço para a infância dentro do discurso sociológico e como essa abordagem vem sendo construída socialmente para as crianças, elas passaram a ser consideradas como atores sociais, na sociedade contemporânea, deixando de ser vistas e tratadas segundo Ariés (1981) como adultos em miniatura e a sua educação era de responsabilidade da família.

[321]Discente de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri – URCA, E-mail: laryssasousa309@gmail.com

[322] Discente de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do projeto de extensão: "ações integradas junto à escola de saberes de Barbalha". E-mail: liz.efs@hotmail.com

[323]Orientadora: Doutoranda em Ciências das Religiõespela Universidade Federal da Paraíba UFPB; Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba UFPB, Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Docente da Faculdade Paraíso do Ceará – FAPCE. E-mail: priscilaribeiroj@hotmail.com

Ainda segundo Prout (2002) a Sociologia da Infância surgiu nas décadas de 1980 a 1990 tendo como base recursos teórico da Sociologia interacionista, esta que foi desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos de 1960, esta que é uma abordagem sociológica das relações humanas que considera a influencia na interação social. (GOFMAN, 1975).

Diante desse novo contexto social moderno, a criança, personagem principal dessa área de estudo que é a Sociologia da Infância, além de ser hoje considerada como um ator social passa também a ser um alvo fácil para o consumo dentro desse cenário social de modernidade.Por "modernidade" segundo Giddens (1991, p. 11) “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Nesse sentido, a definição de modernidade como mesmo coloca o autor, esta associada a um período de tempo e a localização geográfica (GIDDENS, 1991).

Nesse cenário, a modernidade vem a ter durabilidade dos dias atuais influenciando diretamente nos acontecimentos e paradigmas de pensamentos, principalmente em relação aos Estudos da Infância e sua criação, na qual os personagens principais desses estudos, que são as crianças, ganham espaço com a ideia de infância, esta que é uma ideia moderna.

Ainda nesse contexto de modernidade, a infância como apresentada na obra que foi um marco dentro do rumo dos estudos sobre a infância,História social da infância e da família de Phillipe Ariès (1978),a Infância vem a ser uma construção histórica que emerge em um dado momento e em um dado grupo social, que surge dentro da modernidade europeia.

Nesse sentido, a infância vem a ser uma ideia moderna que vem sendo construída junto com esse espaço de estudos ao longo dos anos na sociedade atual, também identificada como sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008), em que os agentes sociais são “convidados” independentemente de suas condições financeiras, de gênero e etc., a fazer parte das redes de consumo, e a criança passa a ter destinado a ela também, um mundo de mercadorias e serviços. Ao falar em mercadorias lembra-se automaticamente do consagrado teórico Karl Marx (1984) em seu livro O Capital, diz que a mercadoria é antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie.

Dentre esses produtos podemos citar bolsas, sapatos de salto, roupas, maquiagem e etc., que vem a fazer parte do universo da criança juntamente com uma pluralidade de produtos e serviços dos mais variados segmentos como higiene, brinquedos, alimentos, móveis dentre outros,

possibilitando assim a formação do consumidor no processo de socialização nas sociedades em que vivemos ainda na infância.

De acordo com Bauman (1998, p. 88);

> A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar este papel.

Essas transformações da modernidade, nas suas mais variadas formas de consumo ultrapassam os limites da aquisição de bens e serviços, possibilitando assim que o consumo passe a ser um marco na organização da existência social tendo influencia direta na educação da criança.

No entanto, percebemos uma confusão de fronteiras, no 'mundo moderno' (GIDDENS, 1991) entre adultos e crianças no mercado de consumo onde produtos que antes eram oferecidos apenas para adultos hoje são destinados também às crianças, como roupas iguais independente de ser adulto ou criança, entre outros elementos que vem a ser incorporada a criança em seu processo educacional e de socialização, causando uma indagação que nos leva a questionar sobre que lugar a criança ocupa na modernidade? Afinal esta já foi tratada como adulto em miniatura e hoje parece haver uma volta ao passado.

Diante desse quadro, um fator importante que deve ser levado em conta nesse mundo do consumo e dentro dos estudos da infância é a questão da educação e socialização da criança no mundo moderno. A educação da criança deve está ligada ao seu processo de socialização já que esta não deveria ser apenas voltada para o ensino infantil escolar e sim a criança no processo educacional amplo como indicado por Piaget (1973) na qual ela receberá instruções e valores morais e éticos.

Enquanto o processo interativo de socialização é dividido em socialização primaria e secundaria, segundo Peter Berger e Thomas Luckman (1983),consisti na interiorização que cada indivíduo faz desde o nascimento, permanecendo ao longo da vida, de valores, regras e normas da sociedade que está inserido, sendo o processo pelo o qual a criança aprende a ser um membro por inteiro da sociedade.

Assim como Berger e Luckman (1983), Elias (2000) corrobora que o reforço e a reprodução de comportamentos eram passados desde a socialização primária de pais para filhos. Na socialização, tanto na primaria quanto na secundaria a criança vai ao longo do tempo adquirindo os costumes da sociedade que segundo Durkheim o corre através da:

> [...] 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 pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (1967, p. 41).

Mediante esse processo, ainda na primeira infância e na nova realidade social que se institui que vem a ser uma consequência da modernidade, a criança encontra-se bombardeada de discursos e informações sobre aquilo que ela poderá vir a ser, por exemplo, na área profissional, familiar, religiosa (em alguns casos), ainda sendo lhe prometido um lugar no mercado de consumo, e os pais, que são os principais e quase sempre os primeiros socializadores da criança, possibilitam essa inculcação em seus filhos e suas próprias crenças sobre vários formas e fatores, entre eles o econômico, através de aprovações e desaprovações com recompensas e castigos que se apresentam na sua educação, influenciando diretamente nos gostos e comportamentos da criança durante todo esse processo de formação.

Nesse sentido, não podemos que a criança em processo de aprendizagem observa o comportamento das pessoas e o mundo que estão a sua volta, esta vem a aprender através acumulação de conhecimentos da criação de experiências e hipóteses (Vygotsky, 1994).

Diante disso, deve-se levar em conta que a educação da criança vem a ser um momento de interação com o mundo e o incentivo ao consumo da criança acontece de forma acrítica e passiva e sem dúvida este virá a ter decisiva interferência na representação que a criança formará da realidade vivida (RESENDE, 1984). Esta realidade, esta diretamente ligada com o mundo que a mídia televisiva apresenta para as crianças em seu processo educacional e de socialização na modernidade, em que os adultos passam a comprar mercadorias que serão usadas pelas crianças, como roupas, acessórios, produtos de higiene, brinquedos e etc., que cada vez mais cedo à criança tem acesso através desse meio de comunicação, que se torna um atrativo para sua diversão, distração, ao mesmo tempo em que vem a servir como falado no censo comum “babá eletrônica”, um papel que foi dado à televisão em si.

Sabemos que a criança por meio da televisão, passa a receber diversas informações e nessa realidade capitalista moderna, a televisão não é apenas uma ferramenta de entretenimento para a criança, ela é também um meio de influencia da modernidade para a venda de produtos e serviços que leva ao consumo da criança esta que em seu processo educacional e de socialização passa também por um processo de imitação do adulto, sendo Tarde(1978, p. 6) “entendo por imitação a gravação fotográfica e Inter espiritual, por assim dizer, quer ser querida ou não ativa ou passiva.”.

Nesse sentido, temos que levar em conta que o ato de imitar não vem a ser apenas uma repetição de ações como diria Piaget (1970) a imitação não vem a ser apenas reprodução da criança vem a ser também uma forma de relacionamento social que é incorporada através do processo educacional e de socialização da criança.

Diante dessa perspectiva nos deparamos com a lógica do funcionamento do sistema capitalista, que promove consumidores/imitadores e temos como instrumento de incentivo a questão das propagandas e comerciais que se apresentam em diversos meios de comunicação, atuando como elementos atrativos os quais chamam a atenção das pessoas, em particular do público infantil que está mais "vulnerável" a se deixar levar por aquilo que é anunciado por meio destas.

Nesse cenário, conforme Marx (p. 27, 1999) "não há produção possível sem um instrumento de produção [...]". Assim o instrumento utilizado aqui é a televisão como uma ferramenta de comunicação, esta que já foi anteriormente um produto do trabalho humano e é utilizado como um meio de comunicação e consumo para a venda de vários produtos que terão consumidores como crianças em processo educacional e de socialização.

Com o passar da modernidade, em função das mudanças estruturais da sociedade a televisão assim como a família, os vizinhos e a escola se tornaram uma influência para a criança dentro do processo de socialização tornando-se assunto bastante estudado e discutido em debates e palestras na sociedade atual vindo a ser um tema relevante para pesquisadores assim como para os pais.

Segundo Durkheim (1967), abordar a socialização na infância significariaconceber crianças socializadas por adultos, crianças em processo de integração passiva em sociedade. A criança que está inserida em um meio social que possibilita o consumo vê-se muitas vezes incentivada por meio deste, que pode ser utilizado como uma maneira sutil no processo de socialização da criança que nasceu dentro dessa sociedade capitalista.

Para Marx (p. 30, 1999) "a produção cria objetos que correspondem às necessidades [...]". Dessa forma ela passa a consumir mercadorias que se apresentam como indispensáveis a sua existência, no entanto, em muitos casos essa forma de consumo se extrapola e o que antes era visto como necessidade passa a se tornar um hábito vicioso de consumo. No período de Marx, a forma como se dava a produção de objetos era, de fato, voltada para atender as necessidades da população daquele tempo histórico, hoje com o advento da modernidade, há um excesso de produção que ultrapassa os limites daquilo que é compreendido como necessário.

No caso da criança, quando esta ganha algo, a sensação e sentimento que ela expressa são de alegria e felicidade, já com o passar de semanas ou meses, o estímulo que antes ela tinha pelo presente passa a não ser mais visto por ela. Com o lançamento de outras novidades, a criança se vê tentada a querer obter aquilo que está sendo divulgado, expressando assim insatisfação diante daquilo que já possui. Ou seja, a ideia de que sempre quer obter mais.

A sociedade capitalista de consumo teve inicio na revolução industrial vigorando ate os dias atuais, esta atualmente tem um mundo dedicado às crianças no qual a mídia televisiva, vem a ter um papel fundamental na construção desse universo de consumo infantil.

Conforme Feilitzen e Bucht;

> As crianças usam a mídia, entre outras razões, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado. Sentem também que a mídia as fãs crianças usam a mídia, entre outras razões, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado. Sentem também que a mídia as faz "sentirem-se incluídas" em meio às pessoas e aos acontecimentos, o que algumas vezes leva à formação de amizades. (FEILITZEN E BUCHT 2002, p. 79).

A mídia televisiva está presente no dia a dia da criança influenciando em sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Não se pode deixar de perceber a televisão como um espaço no processo de socialização da criança disputando com a família, escola e ate mesmo com a própria criança.

Nesse sentido, se faz necessário um pouco mais de atenção e cuidado por parte dos responsáveis pelo processo de socialização das crianças para que a televisão não venha a se tornar o principal meio de socialização da criança.

O fato é que a criança na sociedade capitalista atual passa muito tempo em frente à televisão, substituindo as brincadeiras pelos programas que ali se apresentam, podendo os mesmos influenciar direta e indiretamente em sua socialização. Segundo Bauman (2007), é nesse mundo que as crianças crescem e é a esse mundo que devem pedir admissão quando se tornam adultas.

A permanência da criança em frente à televisão influencia e substituem também leituras e jogos onde a criança poderia estimular sua criatividade para além dos conteúdos expostos pela mídia, a televisão assume o papel de babá eletrônica ou até mesmo de um companheiro mais próximo da criança. Diante desse novo estimulo que é a televisão na vida social da criança ela se distancia do que Durkheim (1983) chamava de senso artístico que a criança desenvolve ao entrar em contato com monumentos herdados de gerações passas.

Nesse processo de criação de bens de consumo estabelecido para a criança, que é apresentado através da principal ferramenta de comunicação que é a televisão, a criança estabelece uma relação com um mundo do consumo que vem a ser pouco a pouco introjetado através do processo de aprendizagem chamado por Durkheim de socialização.

Ainda segundo Durkheim (1983), lado a lado com a socialização, a consciência coletiva seria composta por tudo aquilo que habita nossas mentes e que serve para nos orientar como devemos ser sentir e nos comportar. Diante disso vem a ser desenvolvida na criança sua consciência coletiva dentro dessa sociedade liquida (BAUMAN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se através de analise bibliográfica um estudo sobre a criança em seu processo educacional e de socialização dentro do que chamamos hoje de modernidade e tendo como consequência direta a influencia da mídia televisava. Percebe-se a limitação nesse estudo por falta de um espaço maior para um aprofundamento e apropriação de um material analítico mais adequado. Desta forma, buscamos algumas argumentações com os autores apresentados aqui como Durkheim, Marx, Berger, Elias, Giddens entre outros, para a análise deste assunto que é a criança, educação, consumo, modernidade e socialização.

A sociologia da infância aqui apresentada de forma breve tem poucos anos de estudos dentro da área que é a sociologia, isso implica dizer que são poucos autores que abordam esse tema. Procurou-se também apresentar como a televisão essa que é uma ferramenta de comunicação vem a ser um dos principais canais que a sociedade capitalista moderna utiliza como atrativo para o consumo infantil de mercadorias e bens de consumo, destinados ao publico infantil. O estudo sobre criança e consumo aponta para uma reflexão sobre a influência que a mídia exerce na vida da criança e de jeito esta está sendo educada?

De acordo com Beatriz Sarlo (2006, p. 81) “a sociedade vive em estado de televisão”. A televisão age diretamente no processo de socialização da criança, processo esse interativo que se faz necessário para o desenvolvimento da criança através do qual esta assimila a cultura, hábitos e costumes sociais.

Em suma a criança é um ser social que aprende em seu processo de socialização a consumir produtos e bens através principalmente da televisão por estarem expostas a ela ainda muito pequena. A criança Também, no decorrer do tempo, passou a receber diferentes tratamentos em função das diferentes relações e não ficou de fora do mundo moderno, o que poderíamos dizer que a

criança antes deixada de lado, tratada como adulto em miniatura (ARIES, 1978), poderia estar inserida no grupo dos outsiders, no entanto, ao ser envolvida com o consumo, possibilitou sua estada como estabelecido (ELIAS, 2000).Essas diferenças vêm a ser evidentes no mundo moderno em que a criança não vem a ser vista como segundo plano passando também a ser uma potencial consumidora.

Destacou-se também nesse estudo, a questão da educação não como processo de ensino e aprendizagem, mas como processo de constituição do ser inserido e integrado no espaço de vivencia que é a sociedade.

REFERENCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização. As consequências humanas.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2001.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. [1922], São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. O suicídio. In: **Os pensadores.** 2ª Ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

FEILITZEN, C. V.; BUCHT, C. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília, UNESCO, SEDH\ Ministério da Justiça, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis. Vozes, 1975. 233p.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Politica.** Ed. Nova CulturalLTDA, São Paulo, 1999.

_____. **O capital**, I-1. Trad. bras. Paul Singer e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Economistas). MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: 1º capítulo (Feuerbach). São Paulo: Moraes, 1984.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975a.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. Tradução: Fátima Murad.

PROUT, Allan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Traduzido por: Fátima Murad. IN: **Cadernos de Pesquisa.** V.40, n.141, set./dez. 2002.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TARDE, Gabriel De. **As Leis da Imitação. Porto-**Portugal; Ed: RÉS, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução De José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto E Solange Castro Afeche – 5ª Edição. São Paulo:Martins Fontes, 1994.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

"E ESSE CORPO (?), TÁ MUITO DIFERENTE ...": AS CONSTRUÇÕES CORPORAIS E DE GÊNERO DE PESSOAS TRAVESTIS EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ

Antoniel dos Santos Gomes Filho[324]

Gisafran Nazareno Mota Jucá[325]

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado nas próximas páginas é oriundo da investigação de mestrado intitulada: *Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo em Juazeiro do Norte e Canindé*, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) na Linha de História e Educação Comparada (LHEC).

O objetivo deste artigo é apresentar as experiências corporais de travestis em Juazeiro do Norte e Canindé, no Estado do Ceará. Assim, antes de apresentar os dados surgidos no campo, é realizada uma discussão teórica sobre o corpo e o gênero na contemporaneidade numa perspectiva pós-estruturalista, trazendo para discussão, teóricos como Michel Foucault, Judith Butler,Paul Beatriz Preciado e Berenice Bento.Em relação aos itinerários metodológicos o estudo é de abordagem qualitativa com perspectiva exploratória, como diz Uwe Flink:

> A pesquisa feminista [os estudos de gênero] e a pesquisa qualitativa foram, muitas vezes, sinônimas em função dos métodos abrirem-se mais às vozes das mulheres e suas necessidades em geral. [...] A pesquisa qualitativa normalmente ignora as vozes femininas, converte-as em objeto que são estudados de modo valorativamente neutro, não sendo analisadas especificamente como mulheres. A pesquisa qualitativa permite que as vozes das mulheres [e LGBT] sejam ouvidas e que os objetivos sejam concretizados (FLICK, 2009, p. 78).

A abordagem qualitativa proporciona aos pesquisadores/as manipular métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a emersão das vozes silenciadas pela história oficial, criando assim novas sensibilidades de tradução das experiências humanas (PESAVENTO, 2005). Neste sentido de resgate da história dos atores e atrizes sociais, considerados "comuns", o estudo tem como metodologia a história oral.

A história oral não possui um rol epistemológico próprio, assim "[...] necessita de um aporte teórico, a fim de que não seja classificada como simples técnica a ser empregada de acordo com as conveniências." (JUCÁ, 2011, p. 31). Por isso, os depoimentos colhidos no campocom as travestis Laura, Marcela, Íris, residentes em Juazeiro do Norte, e, Adriana e Valéria, residentes em Canindé,

[324]Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do curso de Administração da Faculdade Vale do Salgado (FVS). E-mail: antoniel.historiacomparada@gmail.com.

[325]Orientador. Doutor em História Social pela USP. Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: gisafranjuca@gmail.com

em consonância com as perspectivas teóricas apresentadas nos possibilitam instaurar uma análise reflexiva destas fontes. Diante desta afirmação, desde logo se aponta a consciência dos limites desta investigação, já que as reflexões apresentados adiante tem suas especificidades, principalmente em relação aos aspectos regionais e culturais dos municípios de Juazeiro do Norte e Canindé conhecidos (inter)nacionalmente pelos movimentos religiosos do catolicismo popular em torno da figura mítica do Padre Cícero Romão Batista e a culto e devoção a Nossa Senhora das Dores, no primeiro, e a São Francisco de Assis no segundo. Como diz ZenyRosendahl (1996) os municípios investigados podem ser considerados cidades-santuários, ou seja, um espaço sagrado tido por muitos/as romeiros/as que anualmente visitam Juazeiro do "PadimCiço", e Canindé de São Francisco, e expressam sua devoção e fé nas romarias.

O estudo ao pensar sobre os modos de construção do corpo e do gênero de pessoas travestis apresenta representações do mundo social e individual. Parte-se do pressuposto que há diversos modos e formas de ser e estar no mundo, sendo estes modos e formas atravessado por interesses grupais, que muitas vezes aspiram uma universalidade, como aponta Roger Chartier (1990). A aspiração de universalidade do corpo e do gênero vem sendo pensadas e modeladas há séculos e séculos, mas em nossos tempos pós-modernos, líquidos e espetaculares, estamos presenciando a saída da prisão, do manicômio e do armário dos corpos e dos gêneros, consistindo esses movimentos e fluxos em novas formas de poder e saber, e de uma nova corpo-política, que faz do corpo, a principal arma de resistência contra as ondas conservadoras que atingem o mundo, numa saudade nostálgica do tempo da prisão, do manicômio e do armário.

Diante deste contexto, apresentar as experiências de vida de pessoas travestis é um modo de resistência diante da sociedade brasileira que física e simbolicamente violenta as pessoas Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero (LGBT) cotidianamente. Sendo necessário assim o fomento as discussões sobre as infinitas formas de viver o corpo e o gênero.

O CORPO E O GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

Em seus estudos sobre o corpo Thomas Laqueur (1990) aponta que a ideia de corpos dual, data o século XVIII e consolida-se no século XIX, pelas vias dos estudos médicos em anatomia e pelas mudanças sociais e culturais na Europa. Se antes o corpo era visto como uno e masculino, mais ou menos perfeito, após estas formulações se estabeleceu o masculino e o feminino, sempre buscando o "verdadeiro sexo" como bem apontou Foucault (2014).

O século XX pode ser considerado o momento dos movimentos sociais, em especial a partir da década de 70 com os chamados "novos movimentos sociais" (MATTOS, 2012) que vão (re)configurar os modos de luta e resistência das minorias sociais, com ênfase nos quadros sociais norte-americanos que no referido período serviram de INS-PIRAÇÃO para outros pontos globais (GOMES FILHO; MELO, 2014; PRADO; MACHADO, 2012). Mas, ao mesmo tempo em que emergiam os novos movimentos sociais que contestavam as realidades sociais que oprimiam as "minorias" – em termos simbólicos, e não numéricos – o século XX também foi palco das formulações das ciências médico-psi (psiquiatria, psicologia e psicanalise) que buscaram explicar as formulações sobre o corpo e o gênero originadas nos dois séculos passados, em especial com os estudos de Jonh Money nos anos de 1955, que de acordo com Beatriz Preciado (2014) formulou o conceito de gênero.

As últimas duas décadas do século XX, e as primeiras duas décadas do século XXI – que por sinal ainda não se completou – foram de intensam mudanças sobre as diversificadas teorias e práticas corporais e do gênero, principalmente a partir dos anos de 1990, quando os escritos de Judith Butler (2015) se alocaram num questionamento sobre as representações do feminismo. Destaca-se que na década anterior os escritos do filósofo francês Michel Foucault (2014; 2014a), em especial com sua história da sexualidade já abria os caminhos para esses questionamentos acerca da sexualidade, quando nos aponta que a construção corpóreo-sócio-sexual ocidental emerge de uma longa tradição datada desde as sociedades greco-romanas.

O século XXI, alvo de nossas discussões é transpassado por uma "hipervisibilidade" do sexo, do corpo e do gênero nos espaços políticos, principalmente em relação às ondas conservadoras que vêm surgindo no ocidente nos últimos tempos, com foco no Brasil (CORRÊA, 2009). Diante das formulações teóricas com base numa percepção pós-estruturalista aponta-se que:

> Não há uma separação entre sexo e gênero, por isso, mesmo que nos retratemos ou que pensemos no sexo como um dado natural, não há como separar o corpo das construções sociais de gênero, logo, os discursos sobre o que é ser macho ou fêmea, homem e mulher, menino ou menina, mesmo tendo a ajuda do conhecimento científico para diferenciá-los (em termos bio-funcionais), ainda tem seus referentes no social e cultural, ou seja, quando perguntamos a uma mulher ou homens trans grávido qual o sexo do bebê (mesmo quando ainda não é possível saber) estamos materializando nesse corpo (bio-fisiológico) uma interpretação social e cultural (GOMES FILHO, 2017, p. 398).

A ideia de materialização do corpo apresentada remete aos escritos de Judith Butler (2002; 2015) quando nos aponta que os processos os corporais são palco para o teatro social do sexo e do gênero, estando um entrelaçado com o outro, sendo, os artifícios culturais atribuídos culturalmente

ao gênero, como meios discursivos para definir o que seria o sexo, e suas supostas "naturalidades", deste modo, os artifícios ditos "culturais" são base para dizer e fazer o que seria o sexo "natural".

O corpo, neste sentindo, se transforma em laboratório, personagem, cena e palco para (des/re)fazer o sexo e ogênero em suas infinitas possibilidades performáticas. Porém, o performático visto em Judith Butler (2015) na contemporaneidade não se furta das concepções de poder, apresentadas desde os anos 1980 por Joan Scott (1990) e das concepções farmacopornográficas de Paul Beatriz Preciado (2014), ou seja, o corpo e o gênero na contemporaneidade estão atravessados por (re)significações de diversos ordenamentos, que ora instauram esse corpo "estranho" (LOURO, 2015) no centro, e ora instauram o corpo na margem, ou mesmo na margem da margem, diante de transações que legitimam os corpos "normais" e os corpos "anormais"; talvez, não mais como antigamente, anunciando o corpo exótico e/ou do mostro para colocar no centro do palco (GOMES FILHO; SANTOS, 2015), na contemporaneidade os corpos "estranhos" e /ou "anormais" são alocados no campo higienista, discursando sobre o corpo as explicações de ordem patológica passível de cura.

Assim, diante de uma "sociedade do espetáculo" (DEBORD, 2003) que toma o fenômeno da sexualidade humana como algo cartesianamente/positivamente explicável pelas vias do médico-psi, as vias de explicação do ser filosófico, que tem (ou teria) o poder de decisão de dizer e (des/re)fazer sobre seu corpo enquanto ente de razão e de liberdade, tem seus dizeres e (des/re)fazeres tomados de si, e dados ao outro que tem o poder de decisão sobre o que pode ou não o corpo.

Esse processo furtivo é legitimado por um conjunto de dispositivos sociais que são responsáveis por manter determinadas performances consideradas como masculinas ou femininas, que estão coladasa um determinado genital. Assim, um pedaço do corpo, o pênis ou a vagina, é responsável por nortear o que os outros pedaços devem dizer e fazer.

Aprender a repetir determinadas performances em consonância com um órgão genital é necessário em uma sociedade heteronormatizada, já que os meios de reconhecimento humano são atravessados pelo reconhecimento de uma sexualidade inteligível. Como diz Judith Butler (1998, p. 300), "*Los atributos distintivos de género contribyen a "humanizar" a losindividuos dentro de la cultura contemporânea; desde luego, los que no hacenbien sus distinción de género son castigados regularmente.*". Não ficar em conformidade com um determinado corpo e gênero, subvertendo assim as heteronormas coloca o individuo num quadro de vulnerabilidade social, agravado ainda mais se o individuo que escapou não se molda na heteronormatividade.

A construção histórica e social do corpo é assegurada por uma série de dispositivos e bio-tecnologias que fazem o gênero: os brinquedos, as roupas, os banheiros, os cosméticos, os hormônios, as próteses de silicone, as cirurgias plásticas, os cortes de cabelo, os formulários públicos, aparelhos de ecografia, etc...são meios de apoio social a heteronormatividade, que atua desde o útero materno e acompanham o individuo por toda sua vida, como diz Berenice Bento,

> Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se para a preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As "confusões" nos "papéis" provocam, direta e imediatamente, "perturbações" na orientação sexual, supõe os defensores do binarismo. As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: "Pare com isso! Isso não é coisa de menino!" A cada reiteração que um/a pai/mãe ou professor/a, a cada "menino não chora!", "comporta-se como menina!", "isso é coisa de bicha!", a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada (BENTO, 2010, p. 4).

Como pode ser visto há um investimento pedagógico sobre o corpo sexuado, que castiga regularmente o corpo, física e simbolicamente, assim o "heteroterrorismo" que emerge de diversas vozes, coloca no individuo uma responsabilidade cultural que faz o gênero, e que humaniza aqueles que conseguem "sustentar a barra" das construções históricas e sociais para o masculino em consonância com o pênis e o feminino em consonância com a vagina.

Berenice Bento ainda nos lembra que nem todos os indivíduos vão responder as expectativas que são definidas para o que ser socialmente homem ou mulher, abrindo assim as possibilidades de desestruturação do gênero, que revela "[...] a limitação das normas de gênero, uma vez que está assentada no corpo, algo fundamentalmente plástico, maleável e manipulável." (BENTO, 2010, p, 5).

O corpo "plástico, maleável e manipulável" se torna meio para borrar o gênero, somando, diminuindo, multiplicando e dividindo o que era apenas dois em infinitas possibilidades, e que nos tempos contemporâneos assessorados pelas bio-tecnologias ampliam as formas físicas e simbólicas de construir, desconstruir, reconstruir e destruir o corpo, como diz Alberto Mira:

> Masculinidad y feminilidade sonimitacionesconstruidasenlo simbólico, se denenhombres o enmujeres; que la masculinidade no es essencial al hombre y que el horror por la pluma es sóloun signo de ladevaluación (misógina) de todo lo que reproduzcalo feminino (MIRA, 2007, p. 438).

O gênero não se apresenta como algo "natural", por mais que assim o façam parecer, assim masculino e feminino pode se dá em corpos com pênis e vaginas, em corpos com seios e pênis, ou

em corpos com vagina e sem seios, em corpos sem nada, etc. etc... Os trânsitos de gênero, como já mencionado, colocam a mostra os limites dos ideais de gênero inteligível e mostram que nem todos os indivíduos constroem seus corpos de modo uno, referenciados por um pedaço do corpo.

AS CONSTRUÇÕES CORPORAIS E DE GÊNERO DE PESSOAS TRAVESTIS EM JUAZEIRO DO NORTE E CANINDÉ

O estudo apresentado não tem a pretensão de apresentar um conceito sobre a identidade travesti, porém, frente à literatura especializada (PELÚCIO, 2005; KULINK, 2008; SABATINE, 2013) e os materiais empíricos emergidos através dos depoimentos orais, pode-se indicar que as pessoas travestis participantes da investigação buscam através de diversos processos de construção corpóreo-sócio-sexual instaurar-se numa permanente relação com feminino, projetando em seus corpos o simbólico social feminino das construções corporais ditas femininas.

Transicionar entre os gêneros, como já mencionado, acende os alertas sociais, inclusive dos membros familiares que vão percebendo algo "estranho" naquele corpo masculino. Um exemplo de olhar mais analítico e perceptivo foi o realizado pela mãe de Laura que não estava mais conseguindo esconder o corpo que se tornava feminino através do uso de hormônios, e indagou e exclamou "- E esse corpo (?), tá muito diferente...", como bem aponta a informante.

> Aí pronto foi moldando, foi moldando, moldando até mãe dizer desse jeito: - E esse cabelo, vai deixar desse jeito? ... Bem assim, igual de menininha, cabelo assim igual o da Xuxa. [*Mãe*] - E esse cabelo, vai cortar não? ~ Não mãe deixa pra lá. Ai o que, eu comprando roupa de mulher, comprava roupa e deixava ali escondido, a comadre do meu irmão, madrinha de batismo de minha sobrinha, isso eu guardava lá, sempre guardava lá, sempre guardava lá. E mãe: - Laura cadê tuas roupas, tu não compra mais roupa não, é só esses shortinhos. ... E um monte de roupa intocada, tudo bem ai foi se modificando. [*Mãe*] – E esse corpo tá muito diferente, tá engordando demais. ... Juro! Por assim, quando você pega um corpo, você é magra, de repente você pega aquele corpão. Hoje você está com esse mesmo corpo, mas quando você me ver diariamente que eu tô ali normal, mais como eu era antes, Ave Maria, me modifiquei completamente[326].

Adriana relata que o uso de hormônios não aconteceu de modo contínuo, como ela esperava, pois o uso de drogas durante sua adolescência, período em que iniciou o processo de homonização, foi um impedimento para que ela conseguisse modificar seu corpo através dos fármacos.

> Adriana: Ela [as drogas] impatou deu tomar hormônio. Com 14 anos eu comecei a tomar hormônio, eu só passei três anos, dos meus 14 até os 16, eu parei por conta do crack, por que eu comecei a usar [o crack] e não fazia efeito nenhum. Seca! Tanto você não come, não se alimenta, você não dorme, então você seca da noite pro dia. Ai não adiantava eu tomar mais [o hormônio], aí parei[327].

[326]Entrevista realizada em 21/05/2016 (Juazeiro do Norte).
[327]Entrevista realizada em 01/06/2017 (Canindé).

A utilização de hormônios femininos por parte das travestis, além de proporcionar mudanças corporais, também é meio para que estas se sintam "mais mulher", já que há uma mudança de humor quando se faz ingestão destes fármacos, conforme apontaram as informantes, atribuindo este estado sentimental um lugar mais próximo do feminino. Na trajetória de vida de Laura, é perceptível que os hormônios foram fundamentais para suas mudanças corporais, pois com a ajuda dos fármacos ela conseguiu "pega um corpo". Adriana que começou a se hormonizar parou por conta da utilização de drogas, porém segundo a entrevistada o vício em crakc atrapalhou sua vida como um todo, inclusive em seus processos de modificação corporal.

Além dos hormônios, que em geral são utilizados sem acompanhamento médico, as travestis fazem intervenções médico-cirúrgicas, em especial o implante de silicone nos seios. As cirurgias plásticas de implante de silicone e outros procedimentos estéticos em centros médicos de modo geral demandam uma quantia significativamente alta, e para muitas travestis esses valores financeiros são quase que inatingíveis. Por isso, recorrem a outras formas para modificar seus corpos, e ficarem "belíssimas" como disse Marcela, travesti residente no município de Juazeiro do Norte, oriunda de uma família de 16 irmãos "[...] e entre homens e mulheres são 8 e 8, e nasceu eu, uma quase mulher [risos da entrevistada]". Marcela que já foi militante de Movimentos LGBT apresenta em suas reflexões uma preocupação em relação à utilização do silicone industrial pelas travestis.

> Antoniel: Na sua experiência vivendo aqui em Juazeiro do Norte, o que você acha em relação à utilização do silicone industrial, já muitas travestis não têm dinheiro para fazer o procedimento médico?
>
> Marcela: É porque o silicone industrial, tanto ele é mais barato, como elas não podem fazer plástica, por isso elas usam esse silicone industrial. Eu mesmo não aconselho nenhuma usar, porque com o tempo ele tanto deforma seu corpo, como estraga o seu corpo, principalmente esse que é usado o silicone industrial que é o lubrificante de avião, porque sai mais barato e muitas não tem condições de colocar uma prótese. Hoje em dia quase todas já trabalham, já se prostituem, e tem com dições de colocar, mas tem muitas que não podem colocar uma prótese e usam esse tipo de silicone. Isso não é legal. E é uma forma delas ganhar dinheiro, é ter o corpo como elas diz, belíssimo [risos da entrevistada][328].

As modificações corporais realizadas pelas travestis se dão por inúmeros fatores, desde os já inicialmente mencionados, que estão correlacionados a uma busca identitária e aproximação de um ideal feminino, de sentir-se bem corporalmente, independentemente das questões e olhares sociais dirigidos à população travestis, mas, como foi apontado por Marcela, as modificações corporais além facilitar as performances de gênero femininas, também facilitam as relações de trabalho no

[328] Entrevista realizada em 19/09/2016 (Juazeiro do Norte).

campo sexual, já que por diversos fatores sociais e econômicos a maioria das travestis brasileiras tem como principal fonte de renda a prestação de serviços sexuais.

Se nas trajetórias de Laura, Marcela e Adriana os hormônios e o silicone estiveram presentes para suas performances e construção corporais e de gênero enquanto pessoas travestis, as trajetórias de Valéria e Íris foram marcadas por outras possibilidades de encontro e aproximação com o feminino.

Em meu encontro com Valéria, percebi que ela era muito jovem, tanto que inicialmente pensei que ela não fosse maior de idade, o que seria um impedimento para sua participação na investigação, mas ela já tinha 19 anos. Seu corpo, diferentemente das outras participantes ainda não apresentava contornos femininos em decorrência da utilização de hormônios ou outros meios farmacológicos ou mesmo cirúrgicos.

> Antoniel: Valéria, você toma hormônio?
> Valéria: Ainda não!
> Antoniel: Mas, você malha?
> Valéria: Não. Todo mundo pergunta: Valéria tu malha? Eu respondo: não! Ai o povo diz: Valha bicha, pois tu tem um corpo bonito[329].

Valéria em sua fala deixa transparecer que tem intuito de utilizar hormônios femininos para modificar seu corpo e conseguir formas mais femininas, porém mesmo sem utilizá-los apresenta uma performance feminina quando sai de sua casa, sempre utilizando roupas femininas e um longo cabelo, nunca faltando em sua bolsa uma boa base, um bom batom e principalmente um *gloss*, para realçar, ainda mais, a cor do batom e seus lábios.

A trajetória de vida de Irís, de 26 anos e residente em Crato, mas que viveu, e vive grande parte da sua vida em Juazeiro do Norte, onde cursou Licenciatura em Teatro, e atualmente é professora e atriz em um grupo de teatro carirenses, apresentou outras formas de construção corporal e de gênero das travestilidades, totalmente diferente das demais participantes, e também dos relatos encontrados em muitos estudos, principalmente históricos e antropológicos, que também recorreram a história de vida das travestis. Como disse Íris:

> Íris: É como te falei, tudo tá relacionado ao mundo artístico, não tem pra onde correr! [...]quando eu tava no ensino médio, eu conheci uns amigos gays e a gente acabou montando um grupo de dança, ai a gente se caracterizava de algumas artistas para fazer shows e clips, que era vídeos amadores, horrorosos por sinal [risos da entrevistada]. Ai, Britney sempre foi minha inspiração, ela era a artista que eu me inspirava pra fazer shows e tal ...então começou a partir daí, eu queria vestir o figurino que ela vestia, queria deixar o cabelo do tamanho do dela, querer fazer aqueles movimentos de dança que são bem travestis. Ai ...foi a partir daí, teve um tempo que eu não era mais uma personagem do

[329]Entrevista realizada em 19/11/2016 (Canindé).

> grupo, não era mais uma integrante do grupo, eu já era a própria pessoa que subia no placo para representar[330].

A fala Íris nos apresentam outros elementos para a construção da pessoa travesti. Íris nos apresenta a cantora do pop americano Britney Spears, conhecida internacionalmente como a princesinha do pop, como sua referência tanto nos palcos de teatro, como no palco da vida cotidiana, ou seja, sua fonte de inspiração e representação idealizada do feminino. Assim, a arte, o teatro e a música, abriram caminho para que Íris transicionar entre os gêneros, e criar assim uma estilística própria a sua identidade travesti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos teóricos apresentados pode-se considerar que as construções históricas e sociais para o corpo e o gênero, baseadas numa rigidez inteligível vem sendo questionada frente aos novos tempos e as novas configurações sociais e epistemológicas. Tal questionamento e processo de mudança libertadora sobre os corpos e suas possibilidades de existência, encontram em muitos setores sociais conservadores meios de exclusão e discriminação para com os sujeitos que não seguem as heteronormatividades.

A manutenção do ideal de naturalização do corpo em continuidade com o sexo-gênero, em especial quando se toma os órgãos genitais como fundamentadores desta inteligibilidade ampliam ainda mais as questões de exclusão e reconhecimento humano, das pessoas que não seguem a "norma". As experiências das participantes deste estudo nos apontam para uma desconstrução destes ideais corporais naturalizados e esperados socialmente, já que através das diversas experiências de travestilidades Laura, Adriana, Íris, Marcela e Valéria rompem com as construções sociais esperadas aos seus corpos biologicamente masculinos, e socialmente femininos. A utilização de tecnologias médico-farmacológicas e das artes pelas travestis demonstram que o corpo e o gênero, não é algo natural e sim algo construído cotidianamente e sem uma linearidade, assim o corpo e o gênero apresentam-se tanto nas experiências de travestilidades, bem como noutras experiências de vida como local de descontinuidade e de infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. As tecnologias que fazem os gêneros. In: **VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Género**. 2010. Disponível em: <

[330]Entrevista realizada em 01/03/2017 (Juazeiro do Norte).

http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_G%C3%AAneros.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2016.

BERLANT, L.; WARNER, M. *Sex in Public.* In: ***CriticalInquiry***, v. 24, n. 2, p. 547-566, 1998.

BUTLER, J. *Actos performativos y constituiciónde género: um ensayo sobre fenomenologia y teoria feminista*. In: ***Debate Feminista,*** n. 18, p. 296-314, 1998. Disponível em: <http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/BUTLER-Actos-performativos-y-constituci%C3%B3n-del-g%C3%A9nero.pdf >. Acesso em: 20 Dez. 2016.

_____. ***Cuerpos que importan****: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

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

CORRÊA, S. O percurso global dos direitos sexuais: entre "margens" e "centros". In: **Revista Bagoas**, n. 4, p.17-42, 2009.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Coletivo Periferia, 2003. [E-book].

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

GOMES FILHO, A. S. Corpo, sexo, gênero e biopolítica. In: MELO, M. A. S.; GOMES FILHO, A. S.; QUEIROZ, Z. F. (Orgs.). In: **Epistemologias em confronto no direito**: reinvenções, ressiginificações e representações a partir da interdisciplinaridade. Curitiba: CRV, 2017.

GOMES FILHO, A. S.; MELO, M. A. S. ANÁLISE HISTÓRICA DO MOVIMENTO LGBT MUNDIAL: DO MOVIMENTO HOMÓFILO A LIBERAÇÃO GAY NOS ESTADOS UNIDOS. In: **Anais do X Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade.** Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campina Grande-PB, 2014.

GOMES FILHO, A. S.; SANTOS, C. E. História da Educação e Teoria QUEER: diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem. In: **Revista do Lhiste**, n.3, v.2, Jul-Dez, 2015.

JUCÁ, G. N. M. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. 2. ed. Fortaleza: Premius, 2011.

KULICK, D. **TRAVESTI**: PROSTITUIÇÃO, SEXO, GÊNERO E CULTURA NO BRASIL. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LAQUEUR, T. ***La construcióndel sexo****: Cuerpo y género desde losgriegos hasta Freud. Ediciones Cátedra, Universidad de Valência / Istituo de laMujer. Madrid, 1990. (Colección Feminismos).*

LOURO, G. L.**Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidades e teoria *queer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATTOS, H. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MIRA, A. ***De Sodoma a Chueca****: una historia cultural de lahomosexualidad em Españaenelsiglo XX.* Madri: Editorial EGALES, 2007.

PELÚCIO, L. "Toda Quebrada na Plástica" – Corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas. In: **Campos – Revista de Antropologia Social**, v.6, 2005. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/campos/article/view/4509>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRECIADO, B. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROSENDAHL, Z, **Espaço e religião**: uma abordagem geográfica. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

SABATINE, T. T. **Travestis, territórios e prevenção de aids numa cidade do interior de São Paulo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SCOTT, J. W. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚLTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA. In: **Educação e Realidade**, v. 16, n.2, 1990.

Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V. 1, 2017, ISSN 2237-2229

A RELIGIÃO, O FEMININO E A SEXUALIDADE: A LINGUAGEM NÃO VERBAL DAS FARDAS DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO (CIC), EM FORTALEZA, NA DÉCADA DE 1950

Adalucami Menezes Pereira[331]

Gisafran Nazareno Mota Jucá[332]

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a linguagem não verbal, bem como as informações implícitas, da farda do Colégio da Imaculada Conceição[333], na década de 1950. É intuito deste trabalho verificar como é possível, por meio do fardamento das alunas, perceber questões ligadas à religião, sexualidade e a outros aspectos do feminino, que abordam o corpo.

Sendo o CIC – como é conhecido o colégio – uma escola católica e fundada em 1865, pela Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo[334], faz-se necessário desenvolver, também, uma abordagem histórica e social, para que seja plausível compreender algumas práticas educativas – ou até mesmo imposições – realizadas no colégio. É importante ressaltar que nesse tipo de abordagem torna-se essencial a análise da fotografia, já que a imagem é a principal fonte para a pesquisa. Assim, por meio da linguagem visual, é possível interpretar e analisar o contexto no qual estavam inseridas as alunas do colégio na década de 1950.

No CIC, as fardas das estudantes, bem como outros aspectos relacionados ao corpo – como o corte de cabelo e a falta de acessórios, por exemplo –, eram espécies de símbolos, que representavam a ideologia, crença, mentalidade, imaginário, maneira de educar e os valores do colégio, por isso a importância de uma análise comportamental por meio do vestuário das estudantes.

CIC: UM COLÉGIO PARA MENINAS

[331]Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: dalumenezes@gmail.com

[332]Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará.Professor da Pós-Graduação em História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará. E-mail: gisafranjuca@gmail.com

[333]O Colégio da Imaculada Conceição, pioneiro na formação intelectual de jovens, foi fundado em 24 de julho de 1865 e instalado, inicialmente, à Rua Formosa, número 28 e 30, na cidade de Fortaleza, com a dupla finalidade de abrigar, educar as meninas órfãs, que deveriam receber, além da educação, o ensino de outras atividades úteis. Disponível em: http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php. Acesso em: 26/08/17.

[334]Companhia fundada pelos religiosos Vicente de Paulo e Luiza de Marillac, na França, no século XVII, com o objetivo de acolher os pobres.Disponível em:http://www.filhasdacaridade.com.br/Acesso em: 26/08/17.

Quando surgiu, em 1865, o Colégio da Imaculada Conceição tinha por objetivo atender à população feminina e órfã da provinciana Fortaleza. Ele foi o primeiro colégio da capital cearense destinado ao ensino das jovens da época.

Com 152 anos de história, o CIC – sigla do colégio – teve sua origem no século XIX, período no qual D. Pedro I imprimiu uma sequência de leis voltadas para o ensino superior e instrução das primeiras letras, deixando a cargo das câmaras municipais a função de inspetoras do ensino provincial (ANDRADE, 2006). Em Fortaleza, aconteciam epidemias constantemente, isso gerava um grande número de mortos e, por consequência, de órfãos. Por esse motivo, Dom Luis, o bispo da época, decidiu fundar uma escola, especificamente, para as meninas órfãs (SOARES, 1990). Situado como instituição social, o CIC teve relevante papel no mercado de educação privada e das políticas públicas de financiamento do trabalho educacional.

Por ser um colégio cristão e católico, onde as primeiras diretoras possuíam nacionalidade e formação francesas, o CIC implementou, em seu sistema educacional, as mesmas práticas e metodologias que existiam nas escolas confessionais da França. Sendo assim, as meninas que estudavam no colégio eram educadas conforme os padrões estabelecidos por um modelo já estruturado, no caso, o francês. Sobre esse paradigma, Perrot (2008) nos informa que logo cedo, nas escolas, estabelecia-se uma espécie de vínculo entre as meninas e a religião, e que elas eram "educadas nos joelhos da Igreja" (PERROT, 2008, p. 44).

Portanto, o padrão estabelecido na França era instaurado também no CIC, tendo em vista a origem francesa da instituição, já mencionada neste artigo. Tal fato nos permite reconhecer que a Igreja Católica apoderava-se do ensino, no Brasil, uma vez que o Colégio da Imaculada Conceição, por exemplo, passou a construir sedes em diversas cidades brasileiras. Alguns documentos da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil –, inclusive, ressaltam o papel da Igreja quando mencionam que "em nosso país, educadoras e educadores cristãos acham-se presentes, desde o início da história da nossa educação, exercendo larga influência na evolução e na dinâmica da educação brasileira" (EDUCAÇÃO ..., 2003, p.24).

Inseridas nesse contexto, as alunas do CIC eram educadas para que adquirissem certo conhecimento científico, conforme as disciplinas estudadas por elas, mas também uma formação moral, que refletia os paradigmas da doutrina católica, bem como a consciência de ações e comportamentos ligados à condição feminina da época. Quando o Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza foi fundado, o então bispo do Ceará, D. Luís Antônio, estabeleceu o Regulamento das

Órfãs. Neste, o Art.5º ressaltava: "O ensino das órfãs consiste no seguinte: instrução religiosa, leitura e escrita portuguesa e francesa, as quatro operações de aritmética, geografia, história sagrada, civilidade, música vocal, lavar, engomar, bordado, tecer, flores, costura e sapatos" (SOARES, 1990, p. 23).

Ou seja, é possível observar, com base no artigo supracitado, que o ensino das meninas era pautado em condutas que não estavam ligadas, apenas, ao interesse intelectual, mas também a uma prática moral que acolhia desde o estudo religioso às atividades inerentes à vida de umafutura mulher casada do século XIX, pois esse também era um dos objetivos da formação de uma jovem estudante de escola confessional.

> As Irmãs de Caridade, proporcionando à mulher cearense uma educação sistematizada, com métodos pedagógicos modernos já conhecidos da civilização que aqui representavam, o desenvolvimento intelectual e social, dando-lhe, ainda, uma sólida formação moral e religiosa, influíram sobremaneira no meio social e familiar da Província. Estimulando atividades intelectuais e incentivando o gosto pelas letras e artes, ministravam paralelamente ao ensino de humanidades aulas de música, piano e pintura (SOARES, 1990, p. 27).

Logo, o ensino desenvolvido pelas freiras do CIC tornou-se conhecido, até porque as irmãs já desempenhavam esse trabalho desde 1852[335]. Assim, as famílias da chamada "elite de Fortaleza" passaram a sentir a necessidade de um colégio também para as suas filhas. Diante dessa solicitação, as freiras do Imaculada permitiram a inclusão de alunas pensionistas. A partir desse momento, "a cada duas alunas pensionistas, era admitida uma órfã" (SOARES, 1990, p. 26), o que possibilitava às estudantes sem recursos financeiros terem suas despesas pagas pelas mensalidades das meninas abastadas.

Desta forma, o Colégio da Imaculada Conceição passou a ser a principal instituição educacional voltada ao público feminino de Fortaleza e municípios vizinhos, independente da condição social de suas alunas. Com isso, o CIC monopolizou a educação das jovens do Ceará.

A FARDA DE 1950: A LINGUAGEM NÃO VERBAL QUE REFLETE A IMAGEM DE UMA ÉPOCA

Ao reconhecer que o CIC era – e ainda é – uma instituição pautada nos valores cristãos e morais da Igreja Católica, torna-se possível afirmar que as estudantes do colégio viviam em um contexto no qual as regras, práticas educativas e os costumes deveriam ser obedecidos sem nenhuma objeção. Com base nessa perspectiva, alguns aspectos ligados à análise comportamental

[335]A fundação do Colégio da Imaculada Conceição no Ceará ocorreu em 1865, entretanto, desde 1852 havia instituições do CIC espalhadas pelo Brasil. (SOARES, 1990).

das alunas serão enfatizados neste artigo, dentre eles, aqueles ligados ao corpo, feminilidade e sexualidade, que serão interpretados, principalmente, por meio das fardas das alunas da década de 1950.

Para isso, é necessário perceber que o vestuário das estudantes era um tipo de comunicação, já que a finalidade desta é "pôr em comum não apenas ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, mas também compartilhar formas de comportamento, modos de vida, determinados por regras de caráter social" (ANDRADE; MEDEIROS, 2008, p. 3). Tal afirmação ganha valor quando reconhecemos que a comunicação não acontece apenas por meio das palavras, enfatizando a escrita ou a fala, mas também através de uma imagem. Esta, inclusive, torna-se um exemplo de linguagem não verbal. "A comunicação pela imagem, ou comunicação icônica, é uma realidade, que existe paralelamente à comunicação gestual e sonora" (ANDRADE; MEDEIROS, 2008, p. 4).

Nesse sentido, é possível perceber que a imagem da fotografia não é apenas o reflexo de um momento, mas também uma espécie de apresentação do contexto de uma época. No caso das alunas do CIC, na década de 1950, havia uma preocupação ligada à imagem de valor, conduta, que as meninas deveriam ter e, no caso, não se levava em questão a verdade que existia por trás desse reflexo padronizado no século XX, em relação à mulher. Sobre esse contexto, Perrot (2008, p.50) nos informa a respeito da mentalidade existente nesse período:

> A mulher é, antes de tudo, uma imagem. Um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências. E isso se acentua mais porque, na cultura judaico-cristã, ela é constrangida ao silêncio em público. Ela deve ora se ocultar, ora se mostrar. Códigos bastante precisos regem suas aparições, assim como as de tal ou qual parte de seu corpo.

Ou seja, fazendo referência à farda, esta se tornava o reflexo imediato da postura que o CIC desejava repassar para a sociedade, como se por meio da vestimenta fosse possível reconhecer que aquelas meninas eram retratos de uma educação pautada nos valores exigidos pelas boas maneiras, pelos bons costumes.Entretanto, a rigidez do fardamento não era aceita (completamente) por algumas alunas que encontravam, no desvio de certas regras, caminhos para exercerem a verdadeira personalidade que cabia a cada uma delas. No livreto *A Voz do Colégio*(2008), desenvolvido em comemoração ao Jubileu de Ouro das Normalistas de 1958, as ex-alunas fornecem depoimentos que comprovam uma aceitação parcial das condutas estabelecidas:

> Várias de nós estavam impregnadas de uma busca da perfeição [...]. O contraponto foi dado pela "Turma da Carrocinha", – termo certamente inspirado na crônica do radialista Augusto Borges que à época instituiu uma "Carrocinha' imaginária em seu programa diário, para divulgar as mazelas da cidade. Essa Turma, certamente, representava o conjunto de alunas

> mais orgânico; pode-se dizer, a nossa consciência crítica, a coletar e por a nu os bastidores da vida escolar cotidiana. Pode-se afirmar que esse grupo expressava a resposta aos excessos dos limites a nós impostos pelas normas disciplinares do Colégio. Pertencer à "Turma da Carrocinha" era privilégio de poucas escolhidas. Sem regulamentos explícitos, observa-se que suas integrantes destacavam-se por uma insubmissão velada, pela ousadia de driblar os familiares e preceptores para praticar algumas "aventuras proibidas": ir ao cinema e passear na Praça do Ferreira com disfarces introduzidos na farda (retirada dos seis botões azuis, mangas arregaçadas, meias rebaixadas e uso do batom), dançar nas tertúlias dos clubes, etc(A VOZ ... , 2008, p.10-11)

Assim, o fragmento textual supracitado nos informa que a farda era reconhecida como símbolo do CIC e suas normas – construídas a partir de um padrão social imposto desde sua origem –, mas que encontravam uma resistência disfarçada pelo cumprimento, em parte, das regras estabelecidas. Algumas estudantes, sempre que viam a oportunidade, transgrediam as "leis" firmadas pela conduta educacional exigida, e isso acontecia, também, na mudança estética da farda.

Com isso, reconhecemos a natureza mais livre pertencente a algumas estudantes do Imaculada, demonstrando que as imposições nem sempre encontravam um porto seguro na personalidade das alunas de 1950. Ser mulher significava cumprir costumes nem sempre condizentes com a mentalidade das meninas.

A APARÊNCIA DO FEMININO REPRESENTADA NA FOTOGRAFIA

Ser feminina. Esta expressão interpreta o principal papel designado à mulher durante muitas décadas e mesmo até hoje. Contudo, o significado da frase é diferente, de acordo com cada época. Perrot (2008) nos diz que no século XX, o primeiro mandamento das mulheres era a beleza, e que as características dessa atribuição foram modificadas com o passar do tempo, pois cada período tem o seu gosto. A autora ressalta que "no século XX, as pernas entram em cena, haja vista à valorização das pernas longilíneas nas peças publicitárias. Progressivamente, a busca da esbeltez, a obsessão quase anoréxica pela magreza sucedem à atração pelas generosas formas arredondadas da bela mulher de 1900" (PERROT, 2008, p. 50).

Com isso, identificamos que a beleza era uma espécie de moeda de troca, pois como já mencionado, a maioria das jovens do século XX desejavam o matrimônio e, para tal, precisavam seguir os padrões não apenas morais, mas também estéticos. A roupa, portanto, tinha o objetivo de modelar a aparência, de forma que as mulheres pudessem corresponder aos padrões. Por isso, em um misto de adaptação à "moda" e, ao mesmo tempo, adequação aos valores morais impostos nesse período, a farda do CIC, na década de 1950, representava a imagem do feminino que uma estudante de escola confessional deveria ter.

Fonte: livreto *A Voz do Colégio*, Edição Especial. Comemoração do Jubileu de Ouro das Normalistas de 1958. Ano: 2008, p. 17.

De acordo com Kossoy (2014, p.153), "a fotografia está definitivamente inserida na história cultural, pois ela se faz presente como meio de comunicação e expressão em todas as atividades humanas. É sob esta perspectiva mais abrangente que deve ser estudada". Logo, a foto acima nos permite fazer algumas explanações, como, por exemplo, perceber certa homogeneidade na aparência das meninas. A barriga fina – marcada pela saia de cintura alta e um pouco abaixo dos joelhos –, a blusa de mangas compridas, as pernas somente um pouco à mostra e a falta de acessórios indicam um padrão estético, tanto relacionado à magreza quanto à conduta moral, inerente às alunas da época. Ou seja, por meio da imagem, percebemos a imposição de uma postura.

Algumas estudantes estão mais sorridentes, já outras, nem tanto. Obviamente, não podemos fazer afirmações concretas em relação a essas escolhas de cada uma, no caso, em como aparecer na foto, pois tais escolhas partem de uma análise mais complexa, contudo, é possível elaborar suposições, uma vez que "a fotografia reúne em seu conteúdo informações múltiplas da realidade selecionada" (KOSSOY, 2014, p. 154).

Sorrir ou não podem ser apenas reflexos da personalidade de cada jovem, entretanto, Bianco e Leite (2004, p.40) afirmam que "após uma leitura inicial, que seria um exercício de identificação, a fotografia admite a interpretação, que resulta de um esforço analítico, dedutivo e comparativo". Ainda sobre esse contexto, Perrot (2008, p. 25) acrescenta que para as mulheres do século XX, a imagem era, acima de tudo, uma espécie de tirania, que as colocava "em confronto

com um ideal físico ou de indumentária ao qual deviam se conformar". No caso da imagem divulgada, torna-se coerente reconhecer que algo é unificado: as mensagens repassadas pela farda.Esta demonstra a autoridade superior, não apenas de uma instituição educacional, mas também de uma Igreja.

Faz-se necessário lembrar que o Colégio da Imaculada Conceição é uma escola católica, construída com a responsabilidade de formar intelectualmente e moralmente as moças de Fortaleza. Com base nesse fato, era necessário primar pela conduta ilibada das meninas, e isso estava relacionado não apenas às ações das estudantes, ao conhecimento científico transferido a elas, mas também às normas de etiqueta e vestir, o que refletia diretamente na farda, pois "a precaução é um ingrediente antigo na educação das mulheres" (PERROT, 2008, p. 42). Quer dizer que todos os recursos deveriam ser utilizados para tal ação, inclusive o tipo de farda escolhido.

Essa precaução estava diretamente ligada à sexualidade feminina. Se o intuito de uma escola confessional era também preparar as meninas para o casamento, tornava-se essencial que algumas questões fossem preservadas, dentre elas, a virgindade.

> A virgindade das moças é cantada, cobiçada, vigiada até a obsessão. A Igreja, que a consagra como virtude suprema, celebra o modelo de Maria, virgem e mãe. Os pintores da Anunciação, grande tema medieval, representam o anjo prosternado no quarto da jovem virgem, diante de seu leito estreito. Essa valorização religiosa foi laicizada, sacralizada, sexualizada também: o branco, o casamento de branco, no segundo Império, simboliza a pureza da prometida. Preservar, proteger a virgindade da jovem solteira é uma obsessão familiar e social (PERROT, 2008, p. 45).

Dentro desse paradigma estava o CIC. É preciso lembrar que o colégio, com o tempo, passou a abrigar tanto as órfãs, com poucos – ou nenhum – recursos financeiros, quanto as moças de famílias ricas e, nesse caso, não importava a condição social da aluna, a educação moral recebida era a mesma. Esse fato acontecia porque, dentre outras questões, de acordo com Perrot (2008), os homens de posses, no século XX, poderiam até desejar jovens pobres e contrair núpcias com elas, desde que essas moças fossem belas e, muito provavelmente, castas. Por isso, o CIC dispensava os mesmos ensinamentos morais para todas as suas alunas.

É interessante observar, ainda, que a foto das alunas fardadas transmite também outras informações ligadas ao corpo das meninas e que não passam despercebidas da nossa análise, pois "longe de ser um objeto neutro, a fotografia acolhe significados muito diferentes, que interferem na codificação e nas possíveis decodificações da mensagem transmitida" (BIANCO; LEITE, 2004, p. 40), permitindo-nos variadas interpretações. Por isso mesmo, ver que na imagem repassada quase todas as alunas possuem cabelos curtos é algo que gera inquietude e curiosidade. O corte de cabelo

parece até uma continuação do fardamento, já que repassa um padrão, como se fosse uma regra.

Contextualizando o fato a partir das questões históricas que cercam a condição da mulher, é importante ressaltar a simbologia que envolve os cabelos femininos, tendo em vista que durante muito tempo (e até mesmo hoje), a sensualidade feminina estava diretamente ligada a uma longa cabeleira. "Os cabelos são a mulher, a carne, a feminilidade, a tentação, a sedução, o pecado" (PERROT, 2008, p. 55). Ou seja, acreditava-se (e em alguns casos, ainda acredita-se) que o cabelo longo seria uma espécie de elemento feito para atiçar o desejo, por esse motivo, talvez, a prática de cortar os cabelos das alunas tenha sido exercida no CIC, pois além de ser uma precaução diante das possíveis investidas amorosas ou sexuais masculinas, ainda representava um tipo de dominação, afinal, "raspar a cabeça de alguém, homem ou mulher, é tomar possessão dele ou dela" (PERROT, 2008, p. 52).

Logo, a linguagem visual que interpretamos, por meio da imagem que nos é repassada pelas meninas, pode remeter a esta concepção, de que era preciso "castrar" a sensualidade feminina, para que ela não maculasse a conduta das jovens. O ato revela a condição dominante, que reflete o poder das instituições educacionais da época. "A tosquia é um rito expiatório de purificação. Uma medida higiênica de asseio, de desinfecção e de erradicação do mal. Calcula-se o valor político do corpo da mulher, ponto de honra, objeto de poder. E em particular o valor de seus cabelos" (PERROT, 2008, p. 62).

Ser mulher é condição que requer poder de resistência. As notícias que os jornais veiculam hoje confirmam essa afirmação. Entretanto, ser mulher na década de 1950 representava também a capacidade de se adaptar às circunstâncias impostas por um sistema centralizador, que via a mulher como objeto de posse, tanto que a educação destinada a ela estava repleta de restrições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos possibilitou ter uma visão mais específica sobre as informações implícitas presentes na educação, formação e ações transmitidas pelo Colégio da Imaculada Conceição, conhecido também como CIC, às alunas da década de 1950.

Por meio da fotografia, foi possível conhecer a farda que as alunas usavam na época, bem como alguns costumes, por exemplo, o corte de cabelo das estudantes. A linguagem não verbal nos permitiu analisar e fazer associações que revelaram mentalidades e conceitos inseridos no

contexto vivenciado pelas meninas. Assim, percebemos que o modelo da farda era uma vestimenta produzida de modo que "protegesse" as alunas do assédio masculino, e transmitisse à sociedade a firmeza moral cujas jovens eram submetidas, ação esta muito valorizada pelas famílias da época.

Identificamos, também, que durante tal período, a educação era monopolizada pela Igreja Católica e esta tinha total autonomia para exercer suas práticas pedagógicas, educativas e morais. Logo, reconhecemos que a linguagem não verbal da fotografia nos permite perceber muito mais do que o registro de um momento, pois ela consegue fornecer, através de um olhar mais apurado, dados e símbolos capazes de nos proporcionar a análise de condutas, mentalidades, costumes e imposições de uma época.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Ari de. DOCUMENTOS. *In:* **Revista do Arquivo Público do Ceará**: história e educação n 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

ANDRADE,Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em Língua Portuguesa.** Normas para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

A VOZ do colégio. Edição Especial. Comemoração do Jubileu de Ouro das Normalistas de 1958. [*S.l.*] Órgão de Publicidade do "Grêmio Lítero-Recreativo Irmã Simas", 2008.

BIANCO, Bela Feldman; LEITE, Míriam L. Moreira. **Desafios da Imagem.** Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO. **Sobre.** Disponível em: <http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php.> Acesso em: 26/08/2017

EDUCAÇÃO, Igreja e Sociedade. Documentos da CNBB.5ª ed. São Paulo: Paulinas, 2003.

FILHAS DA CARIDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO. **Institucional.** Disponível em: <http://www.filhasdacaridade.com.br/>Acesso em: 26/08/17.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia**. O Efêmero e o Perpétuo. 3ª ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.

_____. **Fotografia e História.** 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Maria Norma Maia. **Roteiro para uma Visita ao Passado**. [*S.l.*] Gráfica Editorial Cearense: 1990.