Nilce Vieira Campos Ferreira
Neil Franco
Paulo Sérgio Dutra
(Organizadores)

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS:

entre pesquisas, formação docente e práticas educativas

1º Edição

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT

Nilce Vieira Campos Ferreira
Neil Franco
Paulo Sérgio Dutra
(Organizadores)

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS:

entre pesquisas, formação docente e práticas educativas

1ª Edição

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT

Cáceres
2021

Editora Unemat - 2021

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Arte da capa: Carlos Alberto Bosquê Júnior
Capa final: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva
Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva
Revisão e normalização: Josemir Almeida Barros e Nilce Vieira Campos Ferreira

Conselho Editorial:
Judite de Azevedo do Carmo
Ana Maria Lima
Maria Aparecida Pereira Pierangeli
Célia Regina Araújo Soares Lopes
Milena Borges Moraes
Ivete Cevallos
Jussara de Araújo Gonçalves
Denise da Costa B. Cortela
Carla Monteiro de Souza
Wagner Martins Santana Sampaio

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas - Nilce Vieira Campos Ferreira, Neil Franco e Paulo Sérgio Dutra.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F383h Ferreira, Nilce Vieira Campos.
História e historiografia da educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas / Nilce Vieira Campos Ferreira, Neil Franco, Paulo Sérgio Dutra (orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2021.
230 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-28-5

1. Ensino Rural. 2. Educação Rural. 3. Professores, Formação. I. Franco, N. (org.). II. Dutra, P. S. (org.). III. Título. IV. Título: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas.

CDU 377.8(811+817)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

Editora UNEMAT
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavalhada
Fone: (65) 3221-0023
Cáceres/MT – 78217-900 - Brasil
E-mail: editora@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT

Todos os direitos reservados ao autor. É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou de qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n°9610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. O conteúdo da obra está liberado para outras publicações do autor.

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS:

entre pesquisas, formação docente e práticas educativas

AGRADECIMENTOS

Às pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores que desenvolvem suas pesquisas, práticas, aprendem e ensinam no vasto Centro-Oeste e Norte brasileiros, que partilham mais que ensinamentos e aprendizagens, tanto no meio urbano quanto no meio rural, nas comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas. Professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores que acreditam em uma educação mais justa e equânime, que partilham saberes e sabores. Nessa teia nos unimos e seguimos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento para o desenvolvimento de nossas pesquisas, seja em forma de fomento aos bolsistas de iniciação científica, nos cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, seja no fomento a projetos de investigação, eventos educacionais e outros.

À Editora da Universidade Estadual de Mato Grosso - Editora UNEMAT pela publicação e divulgação desta obra.

A toda equipe da Editora UNEMAT e a Gabriel Guimarães Barbosa da Silva responsável pela diagramação e arte final da capa.

Ao Professor Mestre Carlos Alberto Bosquê Júnior pela disponibilização de sua obra, sem ônus, para compor a capa deste livro.

Defendemos a premissa de que sem investimento não se faz pesquisa que transforma, que muda, que propicia desenvolvimento ao Centro-Oeste e Norte brasileiros e ao Brasil como um todo.

PREFÁCIO

O que acontece quando um grupo de competentes pesquisadoras e pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduação vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação do Centro-Oeste e Norte do País (UFMT, UNIR, UNEMAT, UFG); Grupo de Investigación – Red de Docentes Investigadores en el Aula/REDINA e Corporación Universitaria del Caribe/CECAR, dedicam-se a estudar sobre formação docente, práticas pedagógicas e pesquisas em educação?

Emerge uma bem amalgamada obra que traz o resultado de pesquisas sobre a história e a historiografia da educação no Centro-Oeste e Norte brasileiros dialogando com temas ligados à educação das mulheres; ao meio rural e a formação ofertada nessas regiões para docentes e as infâncias; políticas públicas para formação e qualificação do magistério rural; reflexões sobre o contexto escolar e os diversos demarcadores de gênero; educação para os negros e quilombos; educação em comunidades em isolamento e de conflito e educação no ensino superior considerando questões que emergem entre os gêneros.

A composição deste livro demonstra um envolvimento coletivo e um movimento de "escovar a contrapelo", no qual floresce um conjunto de contribuições, apropriações e perspectivas próprias das pesquisas desenvolvidas nos grupos e instituições acima mencionadas, cujos eixos temáticos estão destacados em: Educação e formação de Mulheres, Gênero e Educação Rural; Isolamento e Banimento: Educação para os Negros, Educação nos Quilombos e nas comunidades periféricas e em situação de conflito e Pesquisas nas Intuições de Ensino Superior: Desafios Contemporâneos.

Como escreveu António Nóvoa (2009, p. 9), ao historiador compete pensar a história e interrogar os problemas do presente por meio das ferramentas próprias ao seu ofício e ao educador pensar sua ação nas continuidades e nas mudanças do tempo participando de maneira crítica na renovação da escola, dos processos de ensino e aprendizagem, bem como nas atividades que preconizam novas formas de pensar. Nesta direção, ao unir historiadores e educadores de formações diversas, esta obra constitui um excelente exemplo das virtudes e do *hibridismo* de pesquisas em educação, bem como de pesquisas sobre a História da Educação que nessas regiões são desenvolvidas.

Apreciadores de bons temperos encontrarão uma saborosa leitura em *História e Historiografia da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: entre Pesquisas, Formação Docente* e Práticas Educativas que convida à degustação.

Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RURAL

1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO CURSO NORMAL REGIONAL CARMELA DUTRA EM PORTO VELHO, TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ 15
Cleicinéia Oliveira de Souza
Nilce Vieira Campos Ferreira

2 - ESCOLA RURAL: REFLEXÕES A PARTIR DE A PESQUISA-AÇÃO 31
Márcia Jovani de Oliveira Nunes
Josemir Almeida Barros

3 - "A ZONA RURAL É A QUE RECEBE OS NEÓFITOS..." FORMAÇÃO DE NORMALISTAS RURAIS NAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS BRASILEIRAS 42
Carminha Aparecida Visquetti
Nilce Vieira Campos Ferreira

4 - PROFESSORAS *TRANS* DAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: O BANHEIRO COMO DEMARCADOR DE GÊNERO NA ESCOLA 55
Neil Franco

5 - "O LUGAR DO PREPARO DA MULHER PARA O DESEMPENHO DE SUA PRINCIPAL MISSÃO...": A ESCOLA DOMÉSTICA DONA JÚLIA – CUIABÁ-MT (1946-1949) 66
Gabriella Moura da Silva
Nilce Vieira Campos Ferreira

6 - OLHARES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE INFÂNCIAS DA/NA ESCOLA RURAL 80
Isabella dos Santos Oliveira da Silva
Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima
Josemir Almeida Barros

ISOLAMENTO E BANIMENTO: EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES NEGRAS E QUILOMBOLAS E PARA COMUNIDADES PERIFÉRICAS E EM SITUAÇÃO DE CONFLITO

7 - CONSTRUÇÃO DA PESQUISA SOBRE O NEGRO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO E SUAS FONTES (1850-1890) 109
Paulo Sérgio Dutra

8 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO 121
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Suely Dulce de Castilho

9 - DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS NO BRASIL 133
Socrates Alves de Oliveira
Regiane Cristina Custódio

10 - EDUCAÇÃO E COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO E BANIMENTO: DELINEAMENTO DE UM ESTUDO DE CASO 146
Marcia Machado de Lima
Paula Alves Guimarães Veiga
Daiana Cristina Batista Floresta

11 - RESILIENCIA, REPARACIÓN INTEGRAL Y CONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL EN ESTUDIANTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO 159
Jessica López Coronado
Rafael Vilchez Pírela
Lidia Flórez de Alvis

PESQUISAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

12 - DESENVOLVIMENTO DE REDE NEURAL PARA ANÁLISE E TOMADAS DE DECISÕES ACERCA DA EVASÃO ESCOLAR NO IFMT 172
Ed' Wilson Tavares Ferreira
Nádia Cuiabano Kunze

13 - UM ESTUDO DE CASO NO IFMT: ENSINO E USO DO GEOGEBRA PARA RESOLUÇÃO DAS FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS NO ENSINO MÉDIO 185
Carlos Carlão Pereira do Nascimento
Maria Madalena Dullius
André Krindges

14 - PROJETO AJA E PROJETO AJA-EXPANSÃO DA SME DE GOIÂNIA NO CENTRO MEMÓRIA VIVA 197
Maria Emilia de Castro Rodrigues
Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro

15 - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: MOVIMENTOS E MOBILIZAÇÃO FEMININA 211
Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins
Nilce Vieira Campos Ferreira

Sobre autora e autores organizadores 225

Sobre autoras e autores 226

APRESENTAÇÃO

Trançando os fios desta conversa...

Pensar uma obra que aborde a história e a historiografia da educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros, considerando as instituições e práticas educativas que incluem diversas áreas de atuação de docentes e estudantes de pós-graduação que lançam seus olhares sobre formação docente, práticas pedagógicas e pesquisa em educação, exigiu empenho e articulação considerável entre grupos de pesquisa, representados por pesquisadoras e pesquisadores que realizam suas pesquisas nas instituições de ensino superior nessas regiões.

História e Historiografia da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas, dessa forma, é uma obra que congrega pesquisadoras, pesquisadores, grupos e redes de pesquisa que nos apresentam resultados de seus estudos a respeito de temáticas que apontam rumos para as atividades que desenvolvemos no âmbito de nossa atuação profissional na educação brasileira e da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu.

Pesquisadoras e pesquisadores que pactuam o objetivo de apresentar suas pesquisas, vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação do Centro-Oeste e Norte do País – UFMT, UNIR, UNEMAT, UFMT, UFG e Grupo de Investigación -Red de Docentes Investigadores em el Aula-REDINA, Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Colômbia se reuniram para compor esta obra, cujo resultado expressa um conjunto de contribuições que traz em si articulações e reflexões que comportam apropriações e perspectivas próprias das investigações que desenvolvem em seus grupos, instituições e nas próprias localidades nas quais se inserem.

Os textos apresentados colaboram para a compreensão de particularidades de pesquisas realizadas nessas regiões e condensam discussões que, embora tratem de objeto de investigação de diferentes áreas de conhecimento, historicamente, tem recebido especial atenção das pesquisas realizadas no campo da educação, trazendo temáticas relacionadas à educação das mulheres; ao meio rural e a formação ali ofertada para docentes e as infâncias.

Os estudos apresentados problematizam ainda temática contemporâneas como políticas públicas para formação e qualificação do magistério rural; reflexões sobre o contexto escolar e diversos demarcadores referentes às problemáticas de gênero; populações negras e quilombolas; educação em comunidades em situação de isolamento e de conflito; pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior e educação profissional. Para fins de organização, a obra traz uma coerência entre as temáticas, sem, contudo, qualquer pretensão de compartimentalização temática rigorosa, pois o intuito principal é congregar pesquisas realizadas por pesquisadoras e pesquisadores nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras.

No primeiro eixo foi possível agrupar as pesquisas relacionando as temáticas como **Educação, Formação Docente e Ensino Rural**.

Iniciamos com o texto **Formação de professoras rurais no Curso Normal Regional Carmela Dutra, em Porto Velho, no Território Federal do Guaporé**, no qual Cleicinéia Oliveira de Souza e Nilce Vieira Campos Ferreira apresentam parte dos resultados de uma investigação realizada

no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG contemplando uma análise sobre a formação de professoras para atuação no meio rural no Curso Normal Regional Carmela Dutra - CNRCD, situada em Porto Velho, na região Norte do país. Munindo-se da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos escolares, tais como, Regimento Interno do Curso Normal Carmela Dutra, Relatórios, Decreto, fotografias e Imprensa, as autoras identificaram que a formação ofertada na instituição escolar era voltada para jovens mulheres provenientes de diversas localidades do Território Federal do Guaporé. O texto resulta de uma pesquisa que é desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)", coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

A pesquisa apresentada por Márcia Jovani de Oliveira Nunes e Josemir Almeida Barros intitulada **Escola Rural: reflexões a partir de a pesquisa-ação** teve como principal objetivo apresentar e analisar a educação rural no município de Colorado do Oeste, Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil, apontando alguns aspectos conceituais sobre a pesquisa-ação e suas vinculações com a pesquisa, de modo a identificar se as atuais políticas públicas para formação e qualificação do magistério rural se relacionavam com as especificidades do meio rural, promovendo a emancipação e resistência da população do/no campo, a partir de análises de relatos de docentes que atuam na educação rural do município de Colorado do Oeste, na Região Norte/RO, a partir de percepções e dificuldades destacadas por partícipes da pesquisa.

Ainda considerando o meio rural e a formação ali ofertada, no texto **"A zona rural é a que recebe os neófitos..." formação de normalistas rurais nas Escolas Normais Rurais Brasileiras**, Carminha Aparecida Visquetti e Nilce Vieira Campos Ferreira apresentam e analisam a educação ofertada para a população rural, também chamada educação de base, no período entre 1952 a 1963, a partir de artigos publicados nas Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural – RCNER, dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1944) e algumas mensagens presidenciais do estado de Mato Grosso. As autoras constatam que mesmo que os governantes e gestores da educação rural discursassem em defesa da formação de profissionais para atuarem na educação rural, essa formação não ultrapassava os limites discursivos. Por outro lado, as autoras evidenciam os baixos salários pagos a docentes rurais, infraestrutura precária das escolas, ausência de material didático e a inexistência de recursos, tais como livros didáticos, entre outras informações relevantes.

O contexto escolar e os diversos demarcadores de gênero que geram processos de exclusão de travestis, transexuais e transgêneros é a temática abordada por Neil Franco que traz à discussão a questão dos obstáculos e enfrentamentos vivenciados por quatro docentes *trans* das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil quanto à utilização do banheiro em suas trajetórias escolares. **Professoras Trans das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: o banheiro como demarcador de gênero na escola** é um recorte da pesquisa de doutorado do autor que envolveu doze docentes das cinco regiões do país. O campo das teorias pós-críticas fundamenta as análises, com destaque para os estudos *queer*. Para a maioria das docentes o banheiro se configurou como um "demarcador dos gêneros possíveis" sustentado por princípios de hierarquizações das possibilidades de

construção do gênero, ou seja, a heteronormatividade. Essas vivências de processos de exclusão se materializaram de forma mais latente para aquelas que pouco conhecimento detinham sobre legitimações e não se vinculavam ao movimento social organizado de pessoas *trans.*

Trazendo reflexões sobre a formação feminina nas escolas domésticas, Gabriella Moura da Silva e Nilce Vieira Campos Ferreira discutem "**O lugar do preparo da mulher para o desempenho de sua principal missão...": a Escola Doméstica Dona Júlia – Cuiabá/MT (1946-1949)**. Neste texto, as autoras apresentam a instituição escolar que ofertava ensino voltado às mulheres para o cultivo das práticas do lar, em um ambiente escolarizado no qual se poderia "desatar a fita que dá ingresso à cozinha" e contextualizam o programa do curso doméstico, cujas disciplinas eram basicamente: Arte culinária, Higiene de Alimentação, Matemática, Geografia, Trabalhos manuais e Consertos de roupas usadas, Ordem doméstica, Economia Doméstica, Corte e Costura, Português e Linguagem e História e Educação Cívica. Para as autoras, a formação ofertada visava formar um modelo ideal de mulher, mãe e esposa, mulheres responsáveis pela organização e administração do lar ou, quando muito, capazes de responsabilizarem-se pela educação e cuidado com a família, enfim, mulheres cuidadoras do lar e de seus familiares.

Discutindo infâncias no meio rural, Isabella dos Santos Oliveira da Silva, Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima e Josemir Almeida Barros propõem **Olhares de professores e professoras sobre as infâncias da/na escola rural***,* resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância - EDUCA em parceira com o Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural – GPHER. Lançam um olhar cuidadoso sobre as concepções de infâncias que predominavam e/ou predominam nos discursos de agentes públicos, entre eles/as, docentes da educação infantil, participes que atuam diretamente no interior das escolas rurais do município de Porto Velho/RO. O estudo realizado aponta que as pesquisas ligadas à infância rural ainda são incipientes, e que a maioria dos colaboradores/as entrevistados/as possuem experiências sobre a docência em escolas rurais, mas apresentam expressivas dificuldades sobre a conceituação sobre infância rural.

Outro eixo de contribuições que guarda entre si uma linha de reflexão, ao mesmo tempo que apresenta unidade em suas argumentações, discute temas como **Isolamento e Banimento: Educação para as populações negras, quilombolas, comunidades periféricas e em situação de conflito***.*

Iniciando esse eixo, o texto **Construção da pesquisa sobre o negro na instrução pública em Mato Grosso e suas fontes (1850-1890)** de autoria de Paulo Sérgio Dutra apresenta o universo de pretos/as e pardos/as letrados/as na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos como tema central da investigação. O autor analisa fontes como o Recenseamento de 1890 e diversos periódicos de época da Província de Mato Grosso que circularam a partir dos anos de 1850, explorando a cidade de Cuiabá, que na época, contava com uma população majoritariamente negra, inclusive no universo de escolarizado conforme dados coletados pelo autor sobre o quesito "sabe ler" e/ou "frequenta a escola" utilizado na qualificação da população urbana da cidade de Cuiabá no ano de 1890. Dutra aponta ainda que pretos/as e pardos/as, portanto, estavam inseridos/as em diversos espaços sociais, na capital da Província mato-grossense e ocupavam vários espaços de poder, tanto provincial quanto municipal. Dutra aponta que mulheres negras estavam presentes

no mundo do trabalho livre e em diversos espaços no universo letrado na capital da Província mato-grossense no período da pesquisa.

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva e Suely Dulce de Castilho contextualizam a **Formação continuada para professores de Matemática que atuam em escolas quilombolas de Mato Grosso**. As autoras apresentam um recorte de uma pesquisa inserida na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT. As autoras problematizam os impactos de uma formação continuada sobre os pressupostos da Etnomatemática nas práticas pedagógicas de docentes atuantes em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas nas comunidades quilombolas de Mata Cavalo e Abolição. As autoras demonstram que a formação continuada ofertada aos/às docentes nas comunidades quilombolas deve ser pensada e organizada considerando as especificidades dessas localidades, bem como as implicações sobre o deslocamento para outros ambientes e o tempo disponível para formação.

Repensando **Dos quilombos às comunidades remanescentes quilombolas no Brasil,** Socrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custódio, problematizam, a partir de uma perspectiva histórica, os quilombos no Brasil, apontadas por autores/as da historiografia e do livro didático. O registro de uma experiência didática realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Rolim de Moura, em Rondônia, é o foco das análises e discussões. A pesquisa buscou compreender as representações dos quilombos e comunidades remanescentes quilombolas apontando caminhos para estudos a partir dessas temáticas que integram o foco de interesse investigativo do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT e do Grupo de pesquisa Cultura, Política e Sociedade, do qual a autora é integrante.

Refletindo sobre o processo que gerou a escolha pelo estudo de caso em um projeto de pesquisa qualitativa na área de educação, no manuscrito **Educação e comunidade em situação de isolamento e banimento: delineamento de um estudo de caso**, Marcia Machado de Lima, Paula Alves Guimarães Veiga e Daiana Cristina Batista Floresta abordam tramas do espaço social Vila Princesa, em Porto Velho, Rondônia. As pesquisadoras revelaram que o espaço social se tornou aspecto importante no projeto final, dadas as condições de isolamento e banimento e elegeram o tema letramentos como objeto a ser investigado. Ao tomarem letramentos como saberes múltiplos, as autoras tencionaram as bases da desigualdade social e ao final, trouxeram um questionamento: “a que projeto de humanidade serve a produção de conhecimento na área?”

Analisando formas de ingresso no ensino superior e quais estratégias são utilizadas pela população vítima de conflito armado na Colômbia, Jessica López Coronado, Rafael Vilchez Pírela e Lidia Flórez de Albis discutem no texto, **Resiliencia, reparación integral y construcción de tejido social en estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano**, a falta de protocolo de acompanhamento para a culminação exitosa nas carreiras profissionais de egressos. Os resultados da pesquisa permitem apontar diretrizes para o desenvolvimento de ações pedagógicas, de promoção, prevenção e intervenção. Autor e autoras destacam o Programa Formar para Transformar, a Rede de Estudantes e Graduados Universitários Vítimas do Conflito Armado - REGUVICA e o software para a atenção integral. Coronado, Pírela e Albis igualmente afirmam

que cabe às instituições de educação superior se constituírem como espaços apropriados para vivências e atitudes de respeito e afeto que promovam a aprendizagem permanente.

No último eixo organizado, intitulado como **Pesquisas nas instituições de Ensino Superior e Educação profissional: desafios contemporâneos***,* os textos particularizam reflexões que evidenciam desafios e dilemas que permeiam as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Em **Desenvolvimento de rede neural para análise e tomadas de decisões acerca da evasão escolar no IFMT**, Ed' Wilson Tavares Ferreira e Nádia Cuiabano Kunze apresentam sua pesquisa, realizada no Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEP, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, com a finalidade de estruturar uma rede neural artificial capaz de predizer a tendência à evasão ou ao êxito discente. Partindo de pressupostos teóricos, destacam que as informações acerca dos aspectos sociais e econômicos do alunado não determinam o abandono escolar, porém, a análise delas por meio da técnica da inteligência artificial pode indicar estimativas sobre o risco de sua ocorrência e deve ser problematizada a partir de uma pluralidade de sentidos e, para além disso, precisa ser continuamente ressignificada por um exercício contínuo de formação e reflexão crítica.

Também nesta linha de raciocínio, Carlos Carlão Pereira do Nascimento, Maria Madalena Dullius e André Krindges nos apresentam o texto **Um estudo de caso no IFMT: ensino e uso do Geogebra para resolução de Funções Trigonométricas no Ensino Médio**, que problematiza sobre o uso do GeoGebra no ensino das funções trigonométricas por meio de uma experiência desenvolvida com estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Nessa pesquisa, evidenciam como o uso do *software* GeoGebra contribuiu na forma de ensinar matemática, auxiliando na compreensão, desenvolvimento e explicação da disciplina, concluindo que a utilização do *software* GeoGebra contribui para o ensino da trigonometria dos conceitos matemáticos.

Visando compreender como o processo de formação docente deverá fomentar um espaço de permanente práxis reflexiva para contribuir com o processo de aprendizagem, Maria Emilia de Castro Rodrigues e Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro, no texto **Projeto AJA e Projeto AJA-Expansão da SME de Goiânia no Centro Memória Viva** apresentam o resultado de pesquisas realizadas no Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste – CMV, cujos estudos estabelecem diálogo com a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a educação popular. Apoiadas na análise de documentos escolares e a partir de cruzamento dessas análises com entrevistas realizadas, as autoras apontam as raízes e os princípios pautados na educação popular, com o objetivo de contribuir na garantia do direito à educação de qualidade para os/as trabalhadores/as jovens e adultos/as de Goiânia, em especial na alfabetização e continuidade da escolarização, no ensino fundamental.

Por fim, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins e Nilce Vieira Campos Ferreira analisam a **Internacionalização da Educação Superior na Universidade Federal de Mato Grosso: movimentos e mobilização feminina**. As autoras investigam aspectos da política

de internacionalização na educação superior na UFMT, demonstrando que os processos de internacionalização devem ser apreendidos como meio e não como fim em si mesmos, ao mesmo tempo que evidenciam a necessidade de ajustes a quaisquer ações promovidas no sentido de processos de internacionalização, de modo a torná-los mais eficientes, colaborativos e equânimes, considerando o acesso de homens e mulheres a quaisquer atividades que sejam propostas. As autoras demonstram que políticas públicas que incentivem a internacionalização devem propiciar, articular e desenvolver iniciativas viáveis para a configuração de propostas de ordem internacional com mais solidariedade e alcance das diversidades, de modo republicano e democrático.

Abrangemos, portanto, que a obra expõe, diferentes perspectivas sobre formação docente, instituições escolares, suas práticas, e interfaces com temas polêmicos que historicamente comprometem a efetivação de uma educação de qualidade em nosso país, tais como as questões relacionadas aos gêneros, raça, às comunidades rurais, comunidades isoladas e comunidades em conflito, bem como outras questões que abrangem as práticas educativas nas instituições de ensino superior.

A partir de as temáticas que trazemos, convidamos a conhecer os artigos que integram esta obra e que contemplam as pesquisas realizadas por pesquisadoras e pesquisadores das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras que erguem e voltam seus olhares para suas localidades com o intuito de registrar, questionar e almejar possibilidades de uma educação mais justa e igualitária, portanto, diversa e múltipla.

Desejamos ótima e prazerosa leitura!

Nilce Vieira Campos Ferreira
Neil Franco
Paulo Sérgio Dutra

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RURAL

1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO CURSO NORMAL REGIONAL CARMELA DUTRA EM PORTO VELHO, TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ

Cleicinéia Oliveira de Souza
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Este texto compõe parte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, desenvolvida no Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG[1].

O Curso Normal Regional Carmela Dutra - CNRCD ofertou formação para regentes de ensino no Território Federal do Guaporé entre os anos de 1947 a 1956. Entre aqueles anos, cursistas vieram de distintas localidades rurais do Território Federal do Guaporé para frequentar a formação ali ofertada. Neste texto, debatemos a formação de professoras rurais no CNRCD, na localidade de Porto Velho, situada no antigo Território Federal do Guaporé, entre os anos de 1947 a 1948, anos iniciais de oferta desse curso.

Para compor esse trabalho foram realizadas análises de distintas fontes documentais encontradas no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP[2] em Brasília e no Arquivo do Instituto Carmela Dutra, no estado de Rondônia, tais como jornais, relatórios, fotografias que nos permitiram analisar como ocorreu a formação oferecida aqueles primeiros anos de funcionamento.

Sabemos que pesquisar uma instituição escolar não é apenas buscar descobrir a história do passado da instituição, mas é necessário ainda identificar as contribuições da pesquisa que realizamos para a História da Educação, isto é, para iniciar a pesquisa é preciso estar "[...] convencido sobre o valor educativo, cultural e social de que se reveste um estudo sobre uma instituição escolar [...]." (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 56).

A construção de uma escrita historiográfica exige o conhecimento de premissas determinantes que se articulam ao estudo da sociedade, aspectos políticos, as relações entre a sociedade e o poder público, pois isso nos permitirá situarmos o lugar de nossa escrita. Cabe esclarecer que compreendemos que a realidade que analisamos está circunscrita ao local, dele cujas determinações de lugar permite estabelecer "[...] relação a um poder estabelecido em outra parte, domínio das técnicas concernentes às estratégias sociais, jogo com os símbolos e as referências [...]", o que nos leva a considerar que são as análises dessas relações que nos possibilitam a elaboração de uma narrativa que possa legitimar as informações que trazemos propiciando relativa "autoridade diante do público", como dito por Michel de Certeau (1982, p. 20).

1 A pesquisa conta com o apoio do Conselho apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto "Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.
2 Informações sobre o Arquivo Histórico do INEP podem ser consultadas em http://portal.inep.gov.br/cibec/arquivo-historico.

Nessa mesma linha de raciocínio, Carlos Ginzburg (1989, p. 145) nos alertou que para analisar um documento é necessário observar os "registros das minúcias". Para ele, ao investigarmos os detalhes da fonte documental, precisamos desconfiar da veracidade do documento, estudar os "indícios imperceptíveis" que não são tão compreensíveis, como à primeira vista poderia parecer.

Cabe então a nós, quando realizamos a pesquisa, pelo menos esmiuçar pormenorizadamente a fonte documental a qual pretendemos analisar, isto é, com o documento nas mãos cabe-nos interrogar "[...] sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem?". (BACELLAR, 2010 p. 63). Para Carlos Bacellar (2010) essas perguntas são elementares quando realizamos uma pesquisa documental, o que nos leva à afirmação de que questionar uma fonte documental é direcionar nossa pesquisa para o mais próximo possível da verdade dos acontecimentos, legitimando nosso discurso e a historiografia que produzimos.

No entendimento de Jacques Le Goff (1990), o documento carrega consigo concepções de quem o gerou, da época que foi escrito e do período guardado no qual foi ou não utilizado pela sociedade. Para ele, ao localizarmos a origem da fonte documental e ao examinar detalhadamente o documento poderemos descobrir o que está oculto, ou seja, o "[...] documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando o seu significado aparente." (LE GOFF, 1990, p. 548).

Defendemos assim que os documentos trazem em si informações que permanecem esquecidas, pois ainda não foram objeto de estudo. Informações silenciadas e dados ali ficam mudos, invisíveis, a exemplo, a história da educação das mulheres, cuja invisibilidade da história das mulheres foi destacada por Michelle Perrot (2007). Para essa autora, por muito tempo, as mulheres permaneceram no ambiente familiar se responsabilizando pelas atividades domésticas e não eram "[...] vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato." (PERROT, 2007, p. 16-17).

Dedicando-se ao estudo dos homens e de sua atuação nos espaços públicos, as pesquisas realizadas nas academias permaneceram desconsiderando ou deixando em estado de dormência estudos sobre as mulheres, afinal, se elas permanecessem ocultas, em casa, até suas histórias permaneceriam sob controle de pais e da família. As mulheres, moças, meninas "[...] confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis". Para Perrot (2007, p. 16-17) esse "[...] silêncio das mulheres faz parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo."

De fato, claro está para nós que as mulheres não eram visibilizadas e habitavam circunscritas leis do ambiente familiar. Elas cuidavam dos afazeres domésticos e, ao saírem para outros espaços, isso se fazia apenas quando necessário, ou seja, mulheres iam aos serviços de saúde, às missas, às festas familiares ou a outros acontecimentos sociais considerados adequados, quase sempre acompanhadas por seus familiares (PERROT, 2007).

Para a sociedade, mesmo as mulheres trabalhadoras eram "invisíveis", pois a atuação que exerciam em casa não era considerada relevante ou digna de menção e quando trabalhavam em outros espaços públicos, suas histórias não eram mencionadas, nem eram objetos de estudo. Aquelas que ousavam romper esses espaços causavam estranhamento na sociedade por terem ousado ultrapassar barreiras e saído do espaço configurado para sua ocupação e para o

desempenho das notabilidades domésticas, enfim, a elas cabia cozer, costurar, bordar, cuidar da casa e da família, o que lhes era considerado como ocupação adequada. (PERROT, 2007).

Ratificamos que a atuação, principalmente no magistério, foi o que permitiu às mulheres, mesmo com dificuldades para se formarem e permanecerem em estudando ou em atuação nas salas de aula, romper com o ciclo de permanência no ambiente doméstico e as pressões que sofriam acerca de seu comportamento, afinal, no ambiente escolar elas continuariam exercendo seu papel maternal e poderiam exercer uma profissão sem macular sua honra.

Ainda assim, ponderamos que, para exercerem a profissão como professoras, mulheres tiveram que romper muitas barreiras, inclusive a divisão de espaços. Como elas eram fundamentais na força de trabalho para suas famílias como engomadeiras, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, cuidado com as crianças, os enfermos e idosos, enfim, como sair para estudar e trabalhar? Lembramos que às mulheres, segundo suas famílias, a Igreja e a sociedade, havia apenas um lugar destinado à elas: o espaço privado de seus lares, nos quais estariam "protegidas.

Enfim, parece-nos que essa era também uma realidade das moças que vieram de distintos lugares da área rural no Território Federal do Guaporé para cursarem a formação ofertada no CNRCD. Elas também tiveram que lutar. Certamente, além de enfrentarem esses pressupostos junto a seus familiares e comunidades, também enfrentaram impasses como falta de alojamento adequado para a permanência no curso, bem como dificuldades de locomoção entre outros fatores, como as dificuldades de aprendizagem, a ausência de recursos financeiros e didáticos, a saudade de casa quando permaneciam no internato. Ainda assim, muitas mulheres perseveraram, concluíram seus estudos e exerceram sua profissão.

É um pouco dessa história que trazemos nesse texto.

Curso Normal Regional e Rural no Brasil

Em junho de 1942, em Goiânia ocorreu o oitavo Congresso Brasileiro de Educação, que contou com a participação de intelectuais da educação brasileiros. Aquele Congresso voltou-se para a discussão da educação que era ofertada às populações rurais. Sud Mennucci(1944, p. 289) foi relator do tema: professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência.

Em seu relatório apresentado ao Congresso, Mennucci (1944, p. 291) mostrou que era preciso que houvessem no Brasil escolas especializadas em formar mestras e mestres rurais com conhecimento das atividades agrícolas que eram desempenhadas no campo, enfim docentes que atuariam e desenvolvessem uma "mentalidade rural" para conseguir compreender e desempenhar com êxito a atividade docente na comunidade rural na qual estivessem ministrando aulas. Para ele, era preciso propiciar "[...] à preparação do mestre, que vai formar, o cunho de especialização caracteristicamente agrícola, de técnico destinado ao campo, para as suas fainas e labutas. Não importa o tamanho ou currículo da normal rural. O que importa é que crie mentalidade [...]".

Embora Mennucci (1944) destacasse a preocupação com a situação da formação de profissionais da educação para atender a área rural, ele também defendia que a formação ofertada em normais cursos rurais tivessem o intuito de intervir e contribuir para modificar a "mentalidade" das pessoas que residiam no meio rural.

Essa mesma concepção foi defendida pelo mato-grossense Gervásio Leite, naquele mesmo Congresso, que defendeu que as escolas rurais deveriam promover ensinamentos que pudessem modificar hábitos e costumes da população rural, uma vez que, para ele, "[...] a cidade une, aproxima, identifica os grupos populacionais. O campo desune!" (LEITE, 1944, p. 136).

Os habitantes do meio rural foram apresentados por Leite (1944) como passivos nas áreas rurais. O povoamento mato-grossense foi descrito como rarefeito, em razão de má distribuição da população, dado principalmente à extensão de seu território. Na verdade, a discussão apresentada naquele Congresso foi de que a escola rural mato-grossense deveria, sobretudo, possibilitar educação para que mulheres e homens permanecessem no meio rural, caso contrário, a população seria vítima do urbanismo que "infelicita", que incentiva "o êxodo do campo para a cidade", pois, na maioria das vezes, os conteúdos explorados por normalistas que foram estudar nas cidades exploravam a cultura urbana como melhor, deixando de lado a realidade campesina (LEITE, 1944, p. 136).

A criação de escolas normais rurais serviria assim para ofertar formação específica para o ensino rural. Cursada a formação para o magistério nessas escolas seria possível a quem nelas concluísse o curso, uma vez em atuação, promover a mudança do meio rural, considerado atrasado por intelectuais e governantes, o que só ocorreria se "[...] professor que também tenha profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas que encerra e também as mazelas que esconde." (MENNUCCI, 2006, p. 131).

As escolas normais rurais deveriam assim serem "[...] formadoras do mestre com consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura, cavaleiro de seu meio como cultura e como nível mental, capaz de vulgarizar a ciência e de pô-la em evidência pelos resultados imediatos." (MENNUCCI, 2006, p. 131).

Quatro anos após a realização desse Congresso, em 02 de janeiro de 1946, com a promulgação de o Decreto-Lei nº 8.530, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, os cursos normais regionais e rurais tiveram sua forma de ensino definida no Brasil. Essa Lei, no capítulo II, definiu os ciclos do ensino normal no Brasil.

> Capítulo II - Dos Ciclos do Ensino Normal e de Seus Cursos
> Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.
> Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, 1946).

O Decreto-Lei nº 8.530 estabeleceu que o primeiro ciclo do ensino normal era voltado para a formação de regentes do ensino primário com duração de até quatro anos. O segundo ciclo do ensino normal destinava-se a formar professoras e professores primários, com duração de até três anos. O segundo ciclo também poderia ter a duração de até dois anos intensivos.

A partir de a normatização estabelecida pelo Decreto-Lei n. 8.530 para os cursos normais havia, portanto, dois ciclos de oferta de cursos: I) o curso de regentes do ensino primário vinculado, primeiro ciclo, vinculado ao curso elementar e II) o curso de formação de professores primários, secundo ciclo, articulado ao curso ginasial (BRASIL, 1946).

O Artigo 20 do Decreto-Lei n. 8.530 estabelecia que para admissão ao curso de quaisquer dos ciclos de ensino normal, algumas condições eram necessárias: a) ser brasileiro; b) apresentar atestado de sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação de exames de admissão. Além disso, o Artigo 21 determinava que para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo era exigido certificado que comprovasse a conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição ao segundo ciclo, era preciso apresentar certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginasial e ter idade mínima de quinze anos.

Cabe destacar uma norma que nos parece estava consoante ao que Mennucci (1944) defendera no Congresso de 1942. O Parágrafo único do Decreto Lei estabeleceu que não seriam admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos. Ora, ponderamos que jovens aceitariam mais facilmente a ideia de mudança das mentalidades rurais como era pregado e aceito pelos congressistas presentes em Goiânia, em 1942 e, ideias que mais tarde o governo incorporaria para levar avante seus planos de modificação do meio rural.

Nos anos 1950, segundo Manoel Bergström Lourenço Filho, o Brasil contava com 546 instituições escolares que ofertavam cursos normais e cursos normais regionais. Entretanto, devido a extensão dos territórios brasileiros, esses cursos eram muito poucos para atender a população e "[...] o mais simples confronto entre os números transcritos e os dados da superfície e população dos Estados e territórios mostra, na maioria deles, que os estabelecimentos de ensino normal são insuficientes." (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 81).

Para que esses cursos pudessem se popularizar, recursos financeiros foram disponibilizados pelo governo federal brasileiro aos estados e totalizaram "120 milhões de cruzeiros", o que poderia contribuir "[...] para a estimulação de cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais." (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 81).

Dessa foram, o Ministério da Agricultura objetivava, ao mesmo tempo que recebia cobranças para oportunizar educação para mulheres, incluir "[...] nas matrizes curriculares princípios científicos e processos para melhorar a gestão das famílias, transformando casa e família em peças eficazes de tecido social para servir aos princípios da produção." (FERREIRA, 2014, p. 33).

Podem ser acrescentadas pelo menos duas reflexões a respeito do que foi exposto até aqui. A primeira delas, a respeito de a formação para a atuação no meio rural, à qual cabia uma clara distinção: formar pessoas para modificar o cotidiano das comunidades rurais. Professoras, professores ou demais profissionais deviam ser formados por essas escolas com o claro intuito de modificar culturas campesinas nas regiões rurais, tanto no Brasil, quanto nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras.

Outra reflexão clara para nós é que havia distinção entre escolas e cursos normais e regionais, cujas unidades de ensino ministradas eram básicas ou mesmas mínimas se comparadas com o conteúdo do ensino normal ofertado nas escolas normais urbanas.

Cabe ainda o esclarecimento de que curso normal regional, primeiro ciclo do curso normal, habilitava docentes regentes de ensino para exercer as atividades nas escolas das áreas rurais

e, o curso normal rural, segundo ciclo do ensino normal, curso de formação para o magistério rural, nível secundário, habilitava professoras e professores normalistas rurais, para a atuação no ensino primário rural ou mesmo para a atuação nas escolas agrícolas ou agrotécnicas, ministrando conteúdos específicos, para os cursos ginasiais ofertados naquele período.

Histórico do Curso Normal Regional Carmela Dutra

Com o Decreto nº 47, o governador do Território Federal do Guaporé, Frederico Trotta, em 19 de dezembro de 1947, criou o CNRCD na cidade de Porto Velho, no Território Federal do Guaporé, consoante os princípios que constavam no Decreto-Lei nº 8.530 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal.

> Considerando ser indispensável e urgente a organização de um centro de cultura escolar e extraescolar para todo o território, capaz de uma ação dignificadora da carreira de professor primário, o Governador do Território Federal do Guaporé, resolve: Art. 1º Fica criado o Curso Normal Regional do Território Federal do Guaporé, de acôrdo com o Decreto-lei do Govêrno Federal, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, com sede na cidade de Pôrto Velho, capital do Território. (TROTTA, F., 1947a, p. 1).

Uma primeira análise aponta que Trotta (1947a), de acordo com o descrito no excerto acima, julgava indispensável o funcionamento de uma instituição naquela localidade, destacando que o CNRCD seria uma referência de "cultura escolar". Para ele, CNRCD iria enobrecer a profissão docente daquelas pessoas que ali obtivessem a formação. Há aí também a ideia subentendida de mudança de mentalidade do meio rural, pressuposto a ser trabalahado nas escolas normais rurais.

Destacamos que o Território Federal do Guaporé[1] estava nos primeiros anos de criação e o governador Frederico Trotta administrava um Território que iniciava a organização de suas instituições escolares. Podemos pensar que ao ressaltar a importância da criação do CNRCD, o governador também entendeu que a oferta desses cursos poderia auxiliar o desenvolvimento das áreas rurais rarefeitas daquele território servindo como divulgação para as atividades e propostas políticas empreendidas pelo governo, uma vez que as pessoas ali formadas retornariam às suas localidades. Muitas vezes, escolas e cursos serviriam também para estimular a ocupação das extensas áreas desabitadas.

Se considerarmos a expectativa de que naqueles anos havia uma perspectiva de modernização e desenvolvimento da sociedade brasileira, que estava em constante transformação desde fins do século XIX e começo do século XX, podemos refletir que ao Norte do país e naquela região da Amazônia também a sociedade, o campo e a cidade se alteravam "[...] acompanhados de mudanças sociais, urbanização, surtos de industrialização, desenvolvimento de classes sociais, desafios e propostas políticas, criações culturais." (IANNI, 1992, p. 35-36).

1 No dia 13 de setembro de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 5.812, foram estabelecidos os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú (BRASIL, 1943).

Quando criado, o CNRCD funcionou no Grupo Escolar Duque de Caxias. Trotta contudo, já havia solicitado ao Ministério da Educação investimentos financeiros para construção de dormitórios para acomodação das alunas do CNRCD. Segundo ele, era "[...] preciso com urgência de um pavilhão – dormitório, com instalações sanitárias e não disponho de meios para essa construção. Salas de aulas já as possuo bem como onde instalar a direção do estabelecimento." (TROTTA, 1947a, p. 2).

Na solicitação transcrita, o governador do Território Federal do Guaporé demandou recursos para construção do Pavilhão-dormitório, mas deixou clara a contrapartida que o estado ofertava: sala de aula e espaço para funcionamento da parte administrativa do CNRCD. Trotta (1947) provavelmente se referia às salas disponíveis no Grupo Escolar Duque de Caxias que poderiam ser ocupadas pelo CNRCD, cuja instituição se localizava ao lado do terreno no qual pretendia construir o dormitório para as moças.

Figura 1 - Grupo Escolar Duque de Caxias.

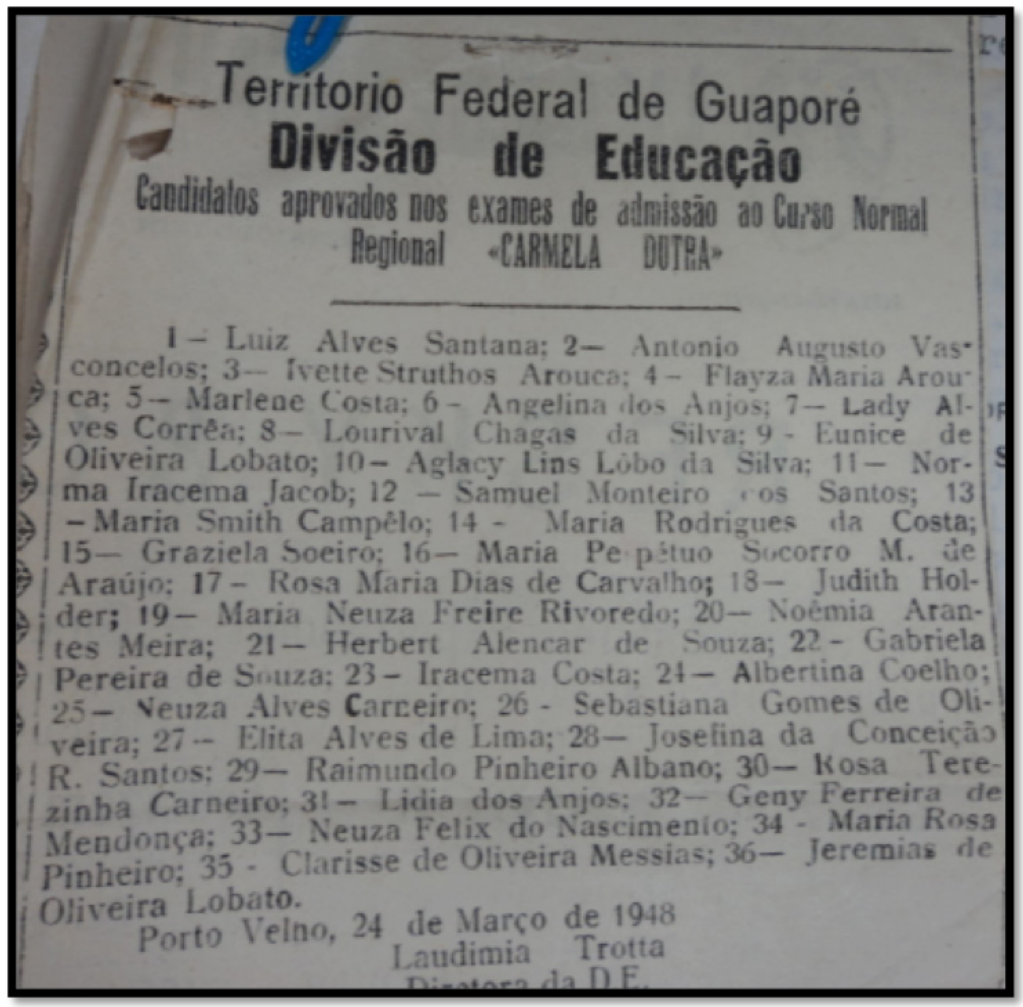
Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

Na figura acima, podemos ver uma imagem do Grupo escolar Duque de Caxias, local no qual funcionou, em seu início, o CNRCD. Nessa imagem é possível encontrar descrito que o CNRCD funcionou em uma sala da instituição escolar, turma única, e o grupo escolar em outra sala, também turma única. Na figura, embora visualizemos as amplas varandas, o que nos sugere a existência de outras salas nas quais poderiam ser ministradas aulas, como descrito, as salas nas quais ocorriam aulas eram apenas duas. Pode se comprovar, portanto, o quanto era importante, como retratado por Trotta, a construção de um local adequado para o funcionamento do CNRCD, provendo inclusive um sistema de internato para estudantes provenientes de localidades distantes de Porto Velho, do interior do Território Federal do Guaporé.

Exames de Admissão para o CNRCD

Para frequentar o CNRCD era exigido exames de admissão. Esses exames eram realizados antes do início do curso. O resultado do Exame de Admissão ao CNRCD foi publicado no jornal "O Guaporé" no mês de março de 1948. Entretanto, como exposto anteriormente, constatamos o funcionamento do curso normal Regional desde o dia 17 de abril de 1947, o que nos levou à compreensão de que a notícia foi publicada no ano seguinte devido às exigências Ministério da Educação e Saúde para o funcionamento, afinal o exame de admissão era o primeiro passo no trajeto do curso de formação.

Figura 2 - Candidatos aprovados nos exames de admissão ao Curso Normal Regional "Carmela Dutra".



Territorio Federal de Guaporé

Divisão de Educação

Candidatos aprovados nos exames de admissão ao Curso Normal Regional «CARMELA DUTRA»

1 – Luiz Alves Santana; 2– Antonio Augusto Vasconcelos; 3– Ivette Struthos Arouca; 4 – Flayza Maria Arouca; 5 – Marlene Costa; 6 – Angelina dos Anjos; 7– Lady Alves Corrêa; 8 – Lourival Chagas da Silva; 9 - Eunice de Oliveira Lobato; 10 – Aglacy Lins Lôbo da Silva; 11 – Norma Iracema Jacob; 12 – Samuel Monteiro dos Santos; 13 – Maria Smith Campêlo; 14 - Maria Rodrigues da Costa; 15– Graziela Soeiro; 16– Maria Perpétuo Socorro M. de Araújo; 17 – Rosa Maria Dias de Carvalho; 18– Judith Holder; 19– Maria Neuza Freire Rivoredo; 20– Noêmia Arantes Meira; 21– Herbert Alencar de Souza; 22 - Gabriela Pereira de Souza; 23 – Iracema Costa; 24– Albertina Coelho; 25– Neuza Alves Carneiro; 26 - Sebastiana Gomes de Oliveira; 27 – Elita Alves de Lima; 28– Josefina da Conceição R. Santos; 29– Raimundo Pinheiro Albano; 30– Rosa Terezinha Carneiro; 31 – Lidia dos Anjos; 32– Geny Ferreira de Mendonça; 33– Neuza Felix do Nascimento; 34 - Maria Rosa Pinheiro; 35 - Clarisse de Oliveira Messias; 36– Jeremias de Oliveira Lobato.

Porto Velho, 24 de Março de 1948

Laudimia Trotta

Diretora da D.E.

Fonte: Arquivo do INEP.

A diretora de Divisão de Educação de Porto Velho, Laudimia Trotta, encaminhou ao diretor do INEP, Murilo Braga, os resultados dos exames de admissão aplicados a estudantes que tentavam o ingresso ao CNRCD e ressaltou que das 41 pessoas inscritas apenas "[...] 36 dentre eles conseguiram aprovação, o que representa uma percentagem altamente satisfatória, e um número de alunos que atende plenamente as nossas quantitativas, de maneira a tornar econômica e rendosa a nossa tarefa educacional." (TROTTA, 1948, p. 1). Nessa aprovação nos exames de admissão para a

primeira turma do CNRCD destacamos o número significativo de mulheres aprovadas: 29. Apenas 07 homens foram aprovados, o que já apontava para a ocupação feminina desses cursos.

Para que as pessoas pudessem se submeter ao exame de admissão era preciso apresentar documentação que comprovasse nacionalidade brasileira e, ainda, "[...] sanidade física e mental (atestado médico); ausência de defeito físico ou distúrbio funcional, que contraindique o exercício da função de docente". Além disso, as pessoas interessadas deveriam comprovar "[...] ter Curso Primário Completo; ter idade mínima de treze anos e a máxima de vinte e cinco anos até o dia 30 de junho do ano da matrícula." (TROTTA, 1948b, p. 1). Aqui também se mantinha a idade máxima para se matricular: 25 anos. Igualmente analisamos que jovens seriam mais produtivos e mais facilmente cooptados pelas ideias daquelas e daqueles que dirigiam os rumos da educação no Brasil.

Candidatas e candidatos ao curso ofertado precisariam ainda submeter-se a provas escritas e orais, perante uma banca com docentes habilitados, na qual deveriam comprovar conhecimentos dos conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História do Brasil e Redação, na qual deveriam demonstrar "[...] organização das ideias, expressão escritas das idéias." Para validar os conhecimentos avaliados nos exames de admissão seriam atribuídas notas por meio de pontos graduados de 0 a 10 em cada disciplina (TROTTA, 1948b, p. 1).

Vida Escolar no Curso Normal Regional Carmela Dutra

No Regimento Interno constava que o Diretor do CNRCD, no início do ano letivo, apresentaria "[...]um plano para as atividades do internato e o respectivo horário, tendo em vista as necessidades do educando, inclusive recreação e uso sadio das horas de lazer". No mesmo Regimento eram claras as normas disciplinares. Naquele Regimento constava, a exemplo, que alunas internas que fossem suspensas três vezes por motivos de indisciplina, no período de um ano, seriam automaticamente desligadas da escola pelo Diretor da Divisão de Educação, seguindo as informações do diretor da instituição escolar. (CNRCD, 1948, p. 11).

As normas disciplinares eram rígidas e objeto de análise pela Divisão de Educação de Porto Velho. No Regulamento vemos explicitamente escrito a palavra "alunas" o que nos permite afirmar que o internato no CNRCD foi direcionado apenas para mulheres.

Interessante destacar ainda que nada houvesse no Decreto-Lei n.8.530, da Lei Orgânica do Ensino Normal, ou mesmo no Decreto n. 47, que impedisse às instituições escolares que ofertavam o curso normal rural receber estudantes de ambos os gêneros, com idade igual ou superior a 13 anos de idade, mas menores de 25. No CNRCD, contudo, prevaleceu a presença de mulheres.

Entre as obrigações pré-estabelecidas para docentes que atuavam no CNRCD, constava no Regulamento que "[...] professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para o trabalho em cooperação, espírito de autocrítica, de compreensão humano, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino." (CNRCD, 1948, p. 12).

No quadro 01, identificamos docentes que ministraram aulas no CNRCD, bem como a profissão que exerciam, a nacionalidade e disciplina que lecionaram.

Quadro 1 - Relação docente do CNRCD de Porto Velho - 1ª Série.

Docente	Profissão	Nacionalidade	Disciplina	Carga horária
Tasso Blaso	Eng. Civil	brasileiro	Matemática	3 horas
Marise Costa Castiel	Prof. Norm.	brasileira	Português	3 horas
Adolfo Frejat	Prof. Lic.	brasileiro	Geografia Geral	3 horas
Luiz Augusto Cezar	Médico	brasileiro	Ciências Naturais	3 horas
Carlos Sales Vieira	Eng. Civil	brasileiro	Desenho e Caligrafia	3 horas
Maria do Carmo Ribeiro	Prof. Prim.	brasileira	Trabalhos manuais e Economia Domestica	5 horas
Morvam Freire Brasil	Tenente	brasileiro	Educação Física	4 horas

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

O corpo docente era exercido em sua maioria por professores. Havia apenas duas professoras: Marise Costa Castiel que lecionava a disciplina de Português e Maria do Carmo Ribeiro que ministrava as disciplinas de trabalhos Manuais e Economia Doméstica, na 1ª série do curso, o que nos levam a concordar com Guacira Lopes Louro (2015), para quem as disciplinas escolares voltadas para o gênero masculino eram distintas das disciplinas direcionadas para as meninas. Cabiam aos meninos os estudos das Ciências Exatas, Geografia, engenharias, ou seja, disciplinas que levassem as profissões científicas. Para as meninas, as disciplinas que sustentavam o cuidado da casa e da família, tais como: o ensinamento de prendas domésticas.

Aprendendo essas disciplinas, homens e mulheres se especializavam e conhecendo-as também poderiam escolhê-las para se profissionalizar. Desse modo, a estrutura curricular, já naquele período, hierarquizava os destinos de homens e mulheres, nutrindo e reproduzindo um processo histórico, social e cultural.

Neste trajeto, a educação das mulheres em Porto Velho incluía "[...] disciplinas tipicamente ofertadas para a educação feminina: trabalhos manuais com agulhas como corte e costura, bordado e produção de artesanatos." (FERREIRA; SOUZA; PRADO, 2019, p. 163). Em suma, uma educação direcionada para a formação de comportamentos femininos, afinal era necessário que as mulheres aceitassem voluntariamente o papel de serem responsáveis pela família e pela educação de seus filhos e filhas, bem como pela responsabilidade em suas comunidades rurais. Assim, os trabalhos manuais eram incentivados, até como forma de mantê-las em suas localidades, contribuindo financeiramente com suas famílias, uma vez que eram costureiras, bordadeiras, artesãs, trabalhadoras nas pequenas indústrias rurais e, com isso, podiam colaborar para evitar o êxodo rural.

Ainda no quadro 01, é possível observar o número de horas semanais de cada disciplina ofertada no CNRCD. Como um dos intuitos desses cursos abrangia ensinar os trabalhos considerados necessários ao meio rural, de modo a contribuir para a mudança de mentalidades, cabia uma carga horária maior às disciplinas de Trabalho Manuais e Economia Doméstica. Outra disciplina, Educação Física também tinha uma carga horária maior que as outras disciplinas, mas pensamos que isso possa se dever ao fato de que era necessário trabalhar temas como higiene das comunidades rurais e cuidado com o corpo e a saúde.

Podemos pensar que as aulas de Educação Física visavam aperfeiçoar o desempenho, de forma a padronizar e tornar os gestos rigorosos, para que o corpo fosse mais ágil para responder ao menor sinal, colaborando com o processo disciplinar, de fato, possibilitando que o espaço escolar pudesse funcionar como "[...] uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar". (FOUCAULT, 2009, p. 142). Nessa acepção, consoante Focault (2009), cabia ao processo educacional, "fabricar" corpos dóceis que não pensariam sobre sua posição na sociedade, sobre políticas, nem mesmo sobre o controle exercido sobre si.

Além das disciplinas mencionadas no quadro 01, os documentos também mostraram que a disciplina de Canto Orfeônico foi ministrada com carga horária de 01 hora semanal. Contudo, não foi possível identificar o nome do professor ou professora que ministrou a disciplina, nem como certificar se a disciplina foi ofertada nas demais series. Deduzimos que provavelmente a disciplina era ministrada por docentes que já ministravam aulas ou por alguém que não tinha vínculo com a instituição, possivelmente um padre ou irmã das diversas missões que pela região se espalhavam[2].

Analisando o Regimento Interno do CNRCD (1948) é possível identificar que eram ministradas aulas práticas em campos de experimentação que incluíam diversas atividades agrícolas para integração de estudantes ao meio rural, para promover a vivência discente com as atividades de produção do campo e, por extensão, com as comunidades campesinas. As visitas às fazendas das localidades também ocorriam em dias específicos da semana, orientadas pelo diretor do curso.

> Art. 63° - para a prática das atividades agrícolas, o Curso terá um campo de experimentação junto à sede do estabelecimento. Parágrafo único – O Diretor do Curso designará dias da semana em hora conveniente de acordo com as condições climáticas da região, para a prática do que trata este artigo, devendo ter os alunos oportunidade de trabalhar no campo de experimentação, sempre que as demonstrações práticas se fizeram mister, e de visitar os núcleos agrícolas e fazendas vizinhas, sempre que possível. (CNRCD, 1948, p. 15).

Ao propiciar os campos de experimentação para a realização de atividades agrícolas, notamos a clara intencionalidade de aproximar cursistas a o cotidiano do campo para quando exercessem a prática em sala de aula tivessem um mínimo de condições para modificar costumes e tradições do meio rural. Nessa perspectiva, era essencial criar mestras e mestres rurais conscientes do pensamento agrícola que o governo preconizava, o que só poderia ocorrer se as atividades agrícolas estivessem inseridas nas funções educativas no ambiente de formação para o magistério rural,

2 A respeito, ler Ferreira; Souza; Prado (2019).

nos qual normandas e formandos, jovens homens e mulheres, interiorizassem e se dispusessem a protagonizar e difundir esses ensinamentos. Mennucci (2006, p. 75) já havia preconizado essa necessidade de somar as ações educativas à mudanças que o governo brasileiro almejava.

> As atividades agrícolas são, por conseguinte, aquelas que nos reservaram as vicissitudes do momento histórico, e é dar prova de inteligência transformar esse círculo aparentemente fechado num motivo de grandeza. Para tanto, seria preciso criar, entre a nossa gente, uma consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante. Mas não basta querer criá-lo verbalmente. É indispensável criá-lo realmente, pelo preparo do meio físico e pela tarefa educativa das escolas primárias rurais.

Mennucci (2006, p. 94) já havia dito que "[...] uma normal rural deve ter anexo o seu aprendizado agrícola". Desse modo, as escolas e cursos normais rurais tomaram corpo e a formação para a atuação nas atividades agrícolas ocorria concomitantemente à formação ofertada para formar regentes de ensino, professoras e professores normalistas rurais, afinal, somente assim cursistas em formação poderiam experienciar a prática de ensino direcionada ao meio rural e naquelas localidades provocar as mudanças esperadas pelo governo brasileiro.

Algumas considerações a título de conclusão

É possível finalizar este texto lembrando que à formação para a atuação no meio rural cabia uma clara distinção: formar pessoas para modificar o cotidiano das comunidades rurais. Àquelas e àqueles que concluíssem seus cursos de formação para o ensino normal rural cabia a função precípua de modificar culturas campesinas nas regiões rurais, tanto brasileiras, quanto no Território Federal do Guaporé.

Há que se considerar ainda a clara distinção entre escolas e cursos normais e regionais, cujas unidades de ensino ofereciam uma formação mínima se comparada com o ensino normal ofertado nas escolas normais urbanas, por si só essa característica já indicava a destino dessa formação: a atuação nas precárias escolas rurais existentes no período.

O curso normal regional habilitava professoras e professores regentes de ensino para exercerem suas atividades de docência nas escolas nas áreas rurais atuando como regentes de ensino, ou seja, professores sem a habilitação específica para atuação no magistério, nível segundo grau. Já o curso normal rural, segundo ciclo do ensino normal, ofertava a habilitação para atuação no magistério rural, nível secundário, para a atuação no ensino primário rural ou mesmo para a atuação nas escolas agrícolas ou agrotécnicas que proliferavam pelo país, professores que ministrariam conteúdos específicos, nos cursos ginasiais ofertados naquele período.

O CNRCD foi criado no ano de 1947, em Porto Velho, Rondônia, contudo, em seus primórdios não contava com infraestrutura apropriada ao seu funcionamento, ainda assim, ofertou cursos de formação docente para atuação no meio rural, nas dependências do Grupo Escolar Duque de Caxias.

Para se matricular no CNRCD, era exigida a aprovação no exame de admissão. No primeiro exame de admissão divulgado no ano de 1948, foram aprovadas 36 pessoas, sendo 29 mulheres

e 07 homens, o que comprova a ocupação das salas de aula pelas mulheres e, posteriormente, o fenômeno chamado feminização do magistério, quando elas ingressam de forma maciça no magistério, um campo no qual ainda cabem muitos estudos. A maioria de cursistas ingressantes no CNRCD era constituído por mulheres provenientes de distintas localidades do Território Federal do Guaporé, Região Norte do Brasil.

Ainda assim, verificamos que a maioria de docentes atuantes no CNRCD eram homens, com apenas duas professoras atuando no curso de formação, curiosamente responsáveis pelas disciplinas de Português, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. Ou seja, professores lecionavam as disciplinas consideradas "científicas" e as professoras lecionavam àquelas que eram voltadas aos serviços domésticos. A exceção era a disciplina de Português, também a cargo delas.

Em relação ao Regimento Interno do CNRCD, é possível ver que a instituição deveria ter um campo de experimentação para as atividades de práticas agrícolas para que cursistas vivenciassem o cotidiano da área rural, o que nos permite afirmar que também à instituição coube formar mulheres e homens para a atuação no meio rural com a finalidade de modificar hábitos e costumes dessa população, com a evidente intenção de atender a interesses do capitalismo em expansão também nas regiões e localidades situada na Região Norte brasileira.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In:* Carla Bassanezi Pinsky (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 5.812**. 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del5812.htm. Acesso em: 19 de junho 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 13 de abril 2019.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad, Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1982.

COINMILL.COM. **O conversor de moeda corrente**. Disponível em: https://pt.coinmill.com/BRC_BRL.html#BRC=12000000. Acesso em 16 de abr. 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica**: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG- 1953-1997). Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de; PRADO; Fernanda Batista. **História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros - entre o ofício e a missão**: formação de professoras normalistas e missioneiras rurais. Curitiba, Appris, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. *In:* **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. Brasiliense. São Paulo, 1992.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas; SP: UNICAMP, 1990.

LEITE, Gervásio. Aspecto Matogrossense do Ensino Rural. *In:* **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Junho de 1942, Serviço Gráfico do IBGE. Rio de Janeiro. 1944.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília. Brasília: Inep/MEC, 2001. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents /186968/484703/A+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+da+Escola+Normal+%C3%A0+ Escola+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/d98177cf-3a25-48f8-982d-246406ca2201?version =1.2. Acesso em: 20 de julho 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** Carla Bassanezi (coord.). 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 2006.

MENNUCCI, Sud. O Professor Primário da Zonas Rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In:* **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Junho de 1942, Serviço Gráfico do IBGE. Rio de Janeiro. 1944.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela Maria da Silva Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ. **Regimento Interno do Curso Normal Regional Carmela Dutra**. Divisão de Educação. Brasília. Arquivo Histórico do INEP, 1948.

TROTTA, Frederico. **Auxílio para o Curso Normal Regional**. Território Federal do Guaporé. Brasília. Arquivo Histórico do INEP. Número 12 -39 Pasta 4, 1947a.

TROTTA, Frederico. **Decreto nº 47**. 19 de dezembro de 1947. Cria o curso Normal Regional do Território Federal do Guaporé. Brasília. Arquivo Histórico do INEP, Brasília, 1947b, p.1.

TROTTA, Laudimia. **O Guaporé**. Brasília. Arquivo Histórico do INEP. 24 de mar. 1948, p.1.

TROTTA, Laudimia. **Relação do pessoal docente do Curso Normal Regional "Carmela Dutra" de Porto Velho 1ª Série**. Diretoria da Divisão de Educação do Território Federal do Guaporé. Brasília. Arquivo Histórico do INEP, 1948.

TROTTA, Laudimia. **Território Federal do Guaporé Curso Normal Regional " Carmela Dutra"**: número de horas semanais das diversas disciplinas. Diretoria da Divisão de Educação do Território Federal do Guaporé. Brasília. Arquivo Histórico do INEP, 1948.

2 - ESCOLA RURAL: REFLEXÕES A PARTIR DE A PESQUISA-AÇÃO

Márcia Jovani de Oliveira Nunes
Josemir Almeida Barros

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que apresenta uma proposta de resgate do envolvimento e participação das comunidades e grupos populares nos diálogos, debates e discussões sobre os problemas que os acometem. É uma dinâmica de via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que os sujeitos participam ativamente da discussão, também são formados, aprendem por meio das reformulações e transformações de suas ideias em ações exequíveis, percebem que é possível planejar e trazer algo do imaginário para o material e realizar a passagem do conhecer para o agir. Esse é um processo crítico e libertador capaz de promover a emancipação e a autonomia do grupo (THIOLLENT, 2011). Thiollent conceitua que:

> A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação se apresenta sob um viés político social, no qual se busca estudar e intervir em situações reais por meio da capacitação e do reconhecimento do papel ativo de um grupo social, para que possa compreender, equacionar, responder, propor soluções e/ou resolver uma situação-problema através da cooperação, participação, reflexão, discussão e deliberações de seus próprios membros que, neste caso, estão diretamente implicados no problema observado, no planejamento de intervenção e na avaliação da ação transformadora. O autor afirma que:

> Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Barbier (2004) acrescenta a natureza existencialista da pesquisa-ação, salientando sua capacidade de agitar o "lodo" social, assumindo caráter libertador, crítico e emancipatório. Destaca que se trata de uma atividade que inclui o cotidiano no processo de construção de conhecimento, no qual um grupo social visa compreender-se e explicar-se. O pesquisador também interage com o objeto de sua pesquisa permanecendo presente, tanto emocionalmente quanto profissionalmente. Assim, "[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros [...]" (BARBIER, 2004, p.14) presumindo-se uma transformação epistemológica, oriunda da metamorfose pela qual passa o pensar filosófico do pesquisador que ressignifica " [...] sua própria relação com o mundo [...]" (BARBIER, 2004, p.32).

Com o mesmo propósito da pesquisa-ação, Bogdan e Biklen (1994) descrevem a "investigação-acção" como uma atitude de investigação na qual pessoas comuns envolvem-se com o mundo social em que estão inseridas e dirigem investigações de ordem prática, voltadas à reflexão de seus próprios valores, à compreensão dos fatos e para a busca de soluções para suas preocupações. Nessa investigação-ação, o pesquisador também é ativista, comprometendo-se com a causa, colocando-se como agente de mudança, favorecendo o fortalecimento e o encorajamento comunitário na busca de um processo de humanização.

Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003, p. 162-163) dialogam com os autores afirmando que a investigação que se apoia nos pressupostos da pesquisa-ação deve preocupar-se, tanto com " [...] os problemas de mudanças de atitude e julgamentos [...] como à melhora da qualidade dessas relações [...]". Portanto, deve ser compreendida como uma "[...] atividade empreendida por grupos", que prima por "uma prática reflexiva de ênfase social [...]". Dessa forma, podemos compreender que trabalhar na perspectiva da pesquisa-ação vai além do desenvolver o espírito do professor crítico reflexivo, pois esse tipo de pesquisa é mais ampla e abrangente, uma vez que se propõe a "conhecer e atuar" procurando realizar uma "[...] mudança no contexto concreto [...]" e, posteriormente, "[...] estuda as condições e os resultados da experiência efetuada [...]".

Na proposta de pesquisa-ação, há espaço e valorização do saber informal, simples, natural que tem origem nos sujeitos da comunidade. Esse saber é colocado frente ao saber formal e científico de especialistas. O propósito dessa dinâmica não é confrontar para identificar o certo ou errado, mas promover o enriquecimento mútuo, a troca de informações e experiências que são essenciais para a busca de soluções para os problemas.

Diferente das pesquisas tradicionais, nas quais somente ao final da investigação são realizadas as recomendações, a proposta da pesquisa-ação se destaca pela característica de possibilidade de intervenções ao longo do processo investigativo, trazendo em sua estrutura, tanto o foco na ação transformadora da realidade, por meio do equacionamento e propostas de solução para o problema levantado, quanto a produção de conhecimento a partir das informações e observações coletadas.

Para que de fato seja uma pesquisa-ação, o projeto que visa a transformação não pode, em hipótese alguma, ser imposto ao grupo. Ser apresentado como algo pronto a fim de apenas ser implantado. A ação deve atender diretamente aos anseios e necessidades da comunidade, ser elaborada e praticada por eles. Portanto, precisa ser discutida com os mesmos. Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003, p. 162) destacam como princípios da pesquisa ação: "[...] o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social [...]".

Nessa dinâmica, "[...] o papel dos pesquisadores é modesto: apenas acompanhar, estimular, catalisar certos aspectos da mudança decidida pelos grupos interessados [...]". (THIOLLENT, 2011, p.126). Barbier (2004) ratifica que o objeto final da pesquisa-ação está relacionado à mudança de atitude, tanto do sujeito como do grupo frente a sua realidade.

Grande parte dos teóricos da pesquisa-ação, a relaciona à postura dialética, uma vez que a proposta dialética busca captar fenômenos históricos, próprios do constante devir, no qual há um processo contínuo de mudanças capaz de criar, transformar e modificar o que existe. Mudar sobretudo a realidade social (GIL, 2008).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa-ação remete a uma prática reflexiva visando resultados que contribuam efetivamente para o esclarecimento, explicação e elucidação dos problemas reais dos sujeitos sociais, que são o objeto da investigação, ao mesmo tempo que contribui na formação de sujeitos participativos, independentes, autônomos e emancipados.

Importância da pesquisa-ação para a educação rural

No Brasil, existe uma histórica, estreita e complexa relação entre a educação e a economia que evidencia um grande descompasso entre o avanço econômico e o educacional. Barros (2016) discorre sobre a desassistência de escolas públicas, realidade que se apresenta em diversos contextos e variadas temporalidades. Pesquisas apontam que esse fator se deve principalmente à nossa herança histórica cultural, que acaba trazendo para a educação um caráter de controle social, sendo seletiva e discriminatória, reproduzindo as relações de subordinação existentes na sociedade. Tal fato justifica que o Brasil, que disputa as primeiras colocações no ranking da economia mundial, é um dos últimos países no ranking educacional.

A história econômica do Brasil nos aponta um cenário de exploração e dominação, no qual o pensar e agir são norteados por paradigmas burgueses. O processo de exploração iniciado no índio, que foi substituído pelo escravo, e que hoje se identifica na figura do pobre. Todos em prol de manter as vantagens e regalias burguesas. Dessa forma, se ergueu uma sociedade capitalista dominante e autoritária na qual muitos precisam trabalhar para poucos acumularem fortunas e lucros.

Na visão de Freire (2005), a escola deve assumir o papel de transformar a realidade na qual ela está inserida. Portanto, precisa envolver a comunidade que a compõe. A autonomia escolar deve ser utilizada para quebrar a hegemonia opressora e não para reproduzir os moldes da sociedade desigual dentro da escola. As adaptações curriculares sugeridas para atender as assimetrias regionais devem ser aproveitadas para promover a valorização histórico cultural no desenvolvimento de práticas pedagógicas e não apenas para adaptar o ensino à economia regional e atender ao mercado de trabalho.

Nossa função enquanto educadores é lutarmos pela transformação e inovação da educação que permita uma escola para todos. Para tanto, faz-se necessário sair da ingenuidade, compreender e trabalhar a dimensão política da educação, buscando romper com paradigmas educacionais alienados nos quais, como Freire (2005) afirma, o professor é aquele que sabe e o aluno, em contrapartida, é quem não sabe nada. A realidade do aluno e da comunidade, suas características, especificidades, cultura, história, manifestações artísticas, experiência de vida, não só acrescentam, mas são determinantes para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que os recursos e investimentos na área da Educação são limitados e, tangenciados à Educação Rural, são ainda mais escassos. As estratégias e políticas públicas nem sempre são adequadas e o contexto nacional da Educação aponta para um alto índice de fechamento [em alguns locais extinção] das escolas rurais.

Se, em um primeiro momento, ainda não ocorrer o êxodo rural porque a família permaneceu na propriedade e o estado ofereceu transporte para que o aluno venha estudar nas escolas

urbanas, é certo afirmar que esse aluno, aculturado, começa a estranhar suas raízes e origens, perde identidade com o local de onde veio e, consequentemente, para essa geração, o êxodo rural é apenas uma questão de tempo.

Na região do cone sul do estado de Rondônia, o abandono das propriedades é uma prática comum entre os pequenos produtores rurais, com a conseguente busca de melhores oportunidades para sua vida na cidade. As terras são arrendadas para o plantio de safras e monocultura que atendam aos interesses do agronegócio. Aos poucos, juntamente com a extinção da figura do pequeno agricultor, a região vai perdendo qualidade, diversidade e sobem os preços de alimentos que eram produzidos pela agricultura familiar.

Pesquisas apontam que a agricultura familiar é responsável por 70% do que é consumido nas mesas brasileiras e esse fator tem implicações diretas na economia brasileira, pois essa produção do campo, por atender ao mercado interno, acaba reduzindo os índices de inflação. O agronegócio é voltado para a produção de *commodities*[1] que atendem e abastecem as indústrias, em especial com grãos como soja e milho, tendo como principal objetivo a exportação. A agricultura familiar, portanto, é responsável e capaz de manter a diversidade da produção alimentícia brasileira abastecendo o mercado interno.

Sabemos que existe uma estreita relação entre agricultura familiar, economia e inflação no Brasil. Quando a agricultura familiar não consegue abastecer o mercado interno, ocorre a inflação alta, o que prejudica a qualidade de vida das pessoas que moram nos centros urbanos, pois os alimentos ficam escassos e caros. Os investimentos em políticas públicas que deem suporte, valorizem e incentivem a agricultura familiar é uma alternativa para melhorar o cenário econômico, pois o aumento e diversificação na produção reduzem os preços.

A Educação Rural precisa perceber tudo isso, desde o processo educacional que leva em conta o fator cultural à compreensão da importância da agricultura familiar para a economia nacional. Somente dessa forma é possível valorizar o camponês. A produção rural local e a importação interestadual ou internacional trabalham em ordem de natureza inversamente proporcional, isto é, quando uma cresce, a outra diminui. Assim, quanto maior a produção das famílias rurais, menor será o preço da cesta básica, por exemplo.

Para Freire (1981), a educação precisa ser capaz de promover a reflexão-ação do homem sobre o mundo, precisa empenhar-se em romper com certos paradigmas, promover mudança e transformação social a partir da conscientização do oprimido. Portanto, precisa construir dialeticamente a transição de um pensamento ingênuo para um pensamento crítico por meio de uma práxis investigativa do processo educativo. Nesse sentido, a pesquisa-ação é a metodologia mais apropriada para a obtenção dos resultados desejados.

A Educação Rural pode pensar em uma ação pedagógica que seja capaz de promover também uma mudança na práxis, de modo a inovar no sentido de se comprometer com a formação integral do aluno das escolas rurais. O estudante precisa ser valorizado e incluído social e economicamente e sua aprendizagem precisa ser significativa. Não se trata, todavia, de preparar um plano para ele, pois a transformação da qual Freire (1981) falou, só pode ocorrer se esse aluno for o protagonista da ação transformadora. Novamente, vemos nas palavras de Freire(1981) que uma das exigências

1 Commodities: matéria-prima produzida e estocada em larga escala.

da metodologia da pesquisa-ação é a participação ativa de envolvidos na problemática que se investiga.

Apontamentos de uma investigação

Para Barbier (2004, p.65), "[...] os sujeitos não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas [...]". Assim, qualquer trabalho que tenha como perspectiva a inclusão, precisa criar, favorecer e oportunizar momentos nos quais os sujeitos sejam não apenas inseridos passivamente, mas que possam ser ouvidos e compreendidos.

Galvão e Lopes (2010) e Grazziotin e Almeida (2012) falam da importância de se problematizar uma realidade para compreendê-la e construir conhecimento. Portanto, a pesquisa buscou problematizar e compreender a constituição da sociedade coloradense e a participação do professor rural na construção do novo município de Rondônia a partir de meados dos anos de 1970 do século XX. Nunes *et al.* (2020) conta que:

> A história da Educação Rural coloradense mostra uma tradição de descaso público desde o princípio e que a falta de investimento em infraestrutura e estradas é um problema que nunca foi resolvido. As poucas melhorias realizadas nas escolas rurais sempre custaram e ainda custam o dinheiro e o suor dos professores e da comunidade envolvida com a educação. Onde ainda existem escolas rurais, são sinais de resistência. (NUNES *et al.* 2020, p.2).

Essa investigação retratou a experiência da elaboração coletiva de uma proposta de formação continuada com/para os professores que atuam na educação rural do município de Colorado do Oeste e foram apresentados os diálogos diversos realizados a fim de levantar os problemas e sugestões na perspectiva da Pesquisa-ação. A pesquisa resultou de várias parcerias, pois foi realizada em conjunto com profissionais que atuam na Educação, oriundos de áreas diversas do conhecimento.

A primeira parceria foi realizada com o professor do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, José Vagner Silva, que é Engenheiro Agrônomo. Também houve participação ativa e de suma importância dos professores que atuam nas escolas da zona rural, pois são eles quem entendem da realidade, da necessidade de seus alunos e da comunidade rural. Outros parceiros, o técnico do IFRO, Leandro Dias da Silva, que trabalha no laboratório de solos, a bolsista extensionista Bárbara Laura Tavares e o extensionista voluntário, Marcelo Vinicius Assis de Brito. Ambos acadêmicos do curso de Engenharia Agronômica.

Em março de 2018, foi estabelecido o primeiro diálogo com o Secretário Municipal de Educação do município de Colorado do Oeste, o professor Raimundo, a fim de apresentar a proposta de pesquisa história sobre a Educação Rural coloradense, com vistas a realizar intervenções no contexto atual da educação por meio da Pesquisa-ação.

A recepção à proposta de pesquisa foi muito boa. Na ocasião, foi destacado que a formação tinha como objetivo realizar uma capacitação para os professores de modo a contribuir para o

melhoramento da qualidade de vida, dos valores e dos interesses dos camponeses. Ainda não tínhamos, de início, ideia de um tema que conseguisse ao mesmo tempo interessar aos professores para participar da capacitação e também promover tais melhorias para a comunidade rural.

Diante da exposição da Portaria nº 2308/2016-GAB/SEDUC, de 18 de julho de 2016, às fls 04, foi possível conhecer a Matriz Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Percebeu-se que a estrutura das disciplinas se assemelha muito com o currículo das escolas urbanas. Na Base Nacional Comum foram apresentadas as áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso; na parte diversificada: Linguagem (Língua Estrangeira Moderna) e Componente de livre escolha.

Questionado sobre o que era abordado no Componente de livre escolha, o secretário municipal destacou dentre outras disciplinas, como Sociologia e Filosofia, a disciplina de Técnicas Agrícolas. Sobre a disciplina de Técnicas Agrícolas foi enfatizado que era uma das disciplinas optativas e que as escolas rurais a escolhem por estar ligada ao campo. Notou-se a existência de uma preocupação, de um olhar que se volta para o rural, para o espaço no qual a escola está inserida, para as necessidades de o aluno aprender algo que lhe seja necessário para as lides na vida rural.

Foi observado que a disciplina de Técnicas Agrícolas poderia ser uma possibilidade de se trabalhar o empoderamento do aluno rural, sua identidade com o local onde vive e onde sua família trabalha para seu sustento. No entanto, o diálogo com o secretário explicitou que apesar de constar a possibilidade de oferta dessa disciplina, não havia professores formados nesta área do conhecimento, nem com a formação continuada específica ou material que pudesse orientar a prática dos professores que a lecionam, o que levou à percepção de que a disciplina de Técnicas Agrícolas possuía uma potencialidade para ser explorada pelas escolas rurais. O Secretário Municipal de Educação contou sobre sua experiência com a disciplina de Técnicas Agrícolas nas escolas rurais e das necessidades que sentiu como professor.

> A disciplina de Técnicas Agrícolas é lecionada nas escolas rurais do 6º ao 9º ano. Trabalhei essa disciplina lá na escola Gilberto Amado e posso te dizer que a parte da secretaria municipal da educação, de fornecer material de apoio para que o professor pudesse lecionar essa aula, não era feita. Como de fato até hoje não é feita. Tem um ano e meio que estou aqui e a gente não tem nenhum material para que os professores trabalhem. Então eles usam uma cartilha antiga que foi fornecida pela EMATER. No âmbito municipal, precisamos desenvolver políticas e programas que contemplem as necessidades dos alunos da zona rural. Esse descaso que eles acabam tendo com a cultura deles lá, com a vivência deles lá, é justamente em decorrência da falta desse tipo de política voltada para a realidade deles. A gente tem que proporcionar. Eles devem ter esse contato mais prático. Se apropriar de forma mais prática desse conhecimento, eu acredito que vai de certa forma trazer pra eles um pouco mais de zelo e de identidade com o meio rural. (SANTOS, Raimundo Nonato Pereira dos. Colorado do Oeste – RO, 26 março 2018. Entrevista concedida à Marcia Jovani de Oliveira Nunes).

O desafio estava posto. Como realizar tal formação? Quando reunir com os professores? Quais problemas esses professores teriam para expor? Seria possível encontrar uma parceria no IFRO que pudesse auxiliar nessa atividade? Em fim, era uma proposta bem ampla, pois não era apenas uma formação na qual um professor do IFRO fosse à escola rural dar um treinamento que, posteriormente, fosse replicado pelos professores das escolas rurais. Havia a preocupação de pensar e promover momentos que garantissem a autonomia dos professores que estavam nas escolas rurais lecionando a disciplina de Técnicas Agrícolas.

Freire (2015), ao falar sobre a prática da extensão rural, faz crítica à forma impositiva por meio da qual especialistas, técnicos e agrônomos colocam-se como os que tudo sabem, demonstrando superioridade ao produtor rural, como se a cultura camponesa fosse totalmente errônea e fosse preciso aceitar o novo. O autor descreveu a necessidade de se observar a dialogicidade frente à antidialogicidade evidenciada pelos agrônomos que preferem não dialogar, para não perder tempo, considerando o processo de diálogo lento e prejudicial aos resultados.

Dessa forma, Freire (2015) analisou o trabalho do agrônomo enquanto educador, o trabalho pedagógico do agrônomo, que é chamado de extensionista, afirmando que esse trabalho precisa ser dialógico e permitir a compreensão do contexto e da realidade e que a proposta levada pela extensão não pode caracterizar uma "invasão cultural" estabelecendo-se uma relação de "invasor e invadido", permeada pelo autoritarismo. Freire (2015) foi insistente na necessidade de ser dialógico na extensão, de vivenciar o diálogo, de não invadir ou procurar manipular, mas, a partir do conhecimento de uma realidade, empenhar-se na constante transformação. A partir dos pressupostos freirianos, era preciso encontrar uma parceria aberta ao diálogo e disposta a reinventar-se pela metodologia da Pesquisa-ação, movida pelo diálogo.

Parcerias na pesquisa-ação

Pensar uma formação para a disciplina de Técnicas Agrícolas demandou a inclusão de um professor colaborador de área técnica do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, um especialista na área agrícola. O encontro com o professor José Vagner, agrônomo, iniciante na docência do IFRO Campus Colorado do Oeste, com experiência em agricultura familiar, desejoso de realizar trabalho de extensão em comunidades rurais do município, trouxe ânimo à pesquisa.

José, como eu, acreditava na possibilidade da transformação do meio pela Educação. Não era apenas uma investigação de pesquisa que ao fim teria o registro. Para nós, era muito mais. Encaramos como uma verdadeira missão. José sugeriu a participação e convidou o técnico de laboratório de solos, Leandro Dias, que aceitou prontamente e colaborou com algumas sugestões ao longo das atividades da Pesquisa-ação/extensão.

Depois do primeiro encontro, no qual fechamos a parceria da pesquisa, tivemos diversos outros encontros, para explanação do projeto de pesquisa que norteou esta investigação, para comunicação dos dados até então levantados e tantos outros mais para planejamento das futuras ações. O diálogo foi peça fundamental para qualquer que fosse o trabalho planejado e realizado por diversas mãos e sempre o óbvio precisava ser dito, ser explicado com detalhes, para se evitar incompreensões ou interpretações diversas, uma vez que estávamos trabalhando a diversas mãos,

com áreas de conhecimento distintas e na perspectiva de articular Pesquisa e Extensão.

Silva *et al*. (2019, p. 83) descreveu como promissoras as "[...] possibilidades do alinhavo entre pesquisa e extensão no contexto educacional [...]" e afirmou ser essencial que as demandas da região norte "[...] se firmem nesses subsídios, na intenção de promover a aprendizagem e interação de todo os envolvidos, que nesses termos podem fortalecer os diversos segmentos educacionais [...]".

Silva (2001) descreveu a riqueza de se realizar um programa integrado de pesquisa e extensão, destacando a atuação interdisciplinar dos agentes envolvidos de acordo com suas áreas de atuação.

> A execução de um Programa Integrado de pesquisa e extensão otimiza os recursos e as ações dos pesquisadores, estabelecendo a possibilidade de uma atuação interdisciplinar em que cada pesquisador, atuando em sua área de conhecimento, contribui e recebe contribuições de todas as outras áreas, proporcionando um saber científico que terá maior eficácia tanto na produção acadêmica quanto na atuação junto às comunidades envolvidas. (SILVA, 2001, p. 155).

O trabalho de Pesquisa-ação/extensão foi desenvolvido de forma muito articulada. Não foram divididas tarefas ou atribuições, mas cada qual diante do que conhecia, contribuiu para que o melhor pudesse ser apresentado. Devido às proporções tomadas pela pesquisa, não é exagero afirmar que jamais poderia ter sido realizada se não houvesse colaboração de todos. O pensar e o agir de forma interdisciplinar e colaborativa foi fundamental para que fosse possível realizar do planejamento à ação.

Em reunião com o secretário municipal de educação, foi decidido quantas e quais escolas rurais iriam participar das atividades. O critério de seleção das escolas levou em consideração alguns fatores como: escolas mais antigas (com possibilidade de encontrar escolas que estavam ativas desde a década de 1970), escolas com maior número de alunos e escolas que apresentassem indícios ou possibilidades de encerramento das atividades educacionais (extinção).

A partir dos critérios de seleção, das quatro escolas rurais em funcionamento, foram escolhidas duas escolas para participarem ativamente da Pesquisa-ação/extensão. Não entanto, destacou-se que todo o conhecimento técnico-científico produzido nas atividades, seria posteriormente compartilhado com as duas outras escolas não selecionadas, a fim de contribuir com a prática pedagógica.

De acordo com os requisitos para seleção, chegamos ao nome das escolas rurais Clair da Silva Weyh e Dom João VI, em atividade desde 1977, sendo que a primeira é considerada a maior escola rural em número de alunos (mais de duzentos) e ambas, de acordo com as informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação, estão passíveis de encerramento das atividades, visto estarem localizadas próximas à zona urbana do município que planeja uma política de contenção de gastos por meio do reaproveitamento dos professores da zona rural nas escolas urbanas.

Firmada a parceria com o município, foram agendadas as primeiras visitas às escolas rurais para diálogo com os gestores e professores da disciplina de Técnicas Agrícolas. Para melhor viabilizar a participação dos envolvidos, optou-se por realizar duas reuniões, uma em cada escola, com o objetivo de conhecer o perfil e formação dos professores que atuavam na disciplina de Técnicas Agrícolas e levantar os problemas e sugestões para realização da formação continuada.

O foco, nessa etapa da pesquisa, de acordo com o projeto que a orienta, foi: identificar se as atuais políticas públicas para formação e qualificação do magistério rural se relacionavam com as especificidades do rural, com a emancipação e resistência do campo, visando elaborar de forma coletiva, com os professores da educação rural de Colorado do Oeste, uma proposta de formação continuada a partir das percepções e problemas destacados que pudesse atender as especificidades do rural. Matias *et al.* (2019, p. 143) apontou "[...] a necessidade de elaboração de políticas públicas que priorizem o pensar docente, processos onde é preciso ouvir os docentes, enxergar os docentes, valorizar os docentes, sobretudo diante de uma rede polifônica advinda do chão de sala de aula [...]".

Dessa forma, a formação continuada foi um elemento proposto para os professores. No entanto, quando, onde, de que forma e sobre o quê, foram elementos que se construíram a partir de discussões e problemas apontados pelos professores das escolas rurais que lecionavam a disciplina de Técnicas Agrícolas, a fim de se caracterizar o roteiro para realização da Pesquisa-ação como descrito por Thiollent (2011, p.62), no qual consta: a) Analisar e delimitar a situação atual; b) Delinear a situação final (onde se pretende chegar); c) Identificar os problemas a serem resolvidos para passar de (a) para (b); d) Planejar as ações correspondentes; e) executar e avaliar as ações.

Considerações Finais

Lembramos que "[...] o objetivo da pesquisa ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende-se compreender e melhorar a atividade educativa [...]". Dessa forma, a preocupação vai além da interpretação de uma situação, objetivando primordialmente pela mudança da situação, mas "[...] é um processo em que tantos os agentes como a situação se modificam [...]". (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2003, p.163).

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa colaboraram em parte, para confirmar os problemas apontados pelos professores das escolas rurais, mas o principal, que ficou da pesquisa, foi o fato deles e dos pesquisadores perceberem que não estão sozinhos, que podem buscar parcerias, que existem pessoas e instituições dispostas a dialogar sobre os problemas educacionais que enfrentam.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa-ação, abriram a possibilidade de elaboração de novas propostas e parcerias entre as escolas rurais e o IFRO Campus Colorado do Oeste, que visem atender as especificidades e necessidades da educação rural a partir da valorização da cultura, da história e dos saberes dos alunos provenientes da zona rural, sempre tendo em vista a possibilidade de diminuição do êxodo rural municipal a partir da assunção da importância do sujeito rural para o contexto social.

Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003) levou à compreensão de que a Pesquisa-ação, visa preparar o professor pesquisador para pesquisar sua prática e produzir conhecimento a partir dos problemas vividos, a fim de que possa melhorar, tanto sua situação particular como a coletiva. Acredita-se que a assunção de novas tecnologias seja capaz de promover melhorias na agricultura e na renda familiar a partir da aquisição de conhecimento científico que aperfeiçoe a produção do campo. E melhorias na qualidade e diversidade dos produtos oriundos da agricultura familiar no comércio local e regional (sem/com baixo investimentos) de forma simples, prática, barata e eficiente, com métodos que substituem testes caros e importados ou métodos complexos de diagnóstico, inacessíveis à população de baixa renda; (que foram apresentados na sequência didática elaborada para e com os professores colaboradores).

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. *In:* LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. São Paulo: Pacto, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf. Acesso em: 03 de julho 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 3ª reimp, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bitencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p.128-145, 30 mar. 2019. Educa - Revista Multidisciplinar em Educação. http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721. Acesso em: 01 de maio 2020.

NUNES, Marcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. **Caminhos para a formação do magistério rural**. Colorado do Oeste - RO: IFRO/UNIR, 2019.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida; SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste - RO. **Interletras**, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20, 02 abr. 2020. Trienal. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php. Acesso em: 01 de maio 2020.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural**: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste - RO. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes - RO. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar: Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

SANTOS, Raimundo Nonato Pereira dos. Colorado do Oeste – RO. Entrevista concedida à Marcia Jovani de Oliveira Nunes em 26 março 2018.

SILVA, José Vagner; NUNES, Marcia Jovani de Oliveira; TAVARES, Barbara Laura; SILVA. Leandro Dias; BRITO. Marcelo Vinícius. **Aprendendo solos**: experimentos e demonstrações. Colorado do Oeste RO: Instituto Federal de Rondônia, 2019.

SILVA, Maria das Graças. Construindo cidadania a partir do desenvolvimento local sustentável e integrado. *In:* AMARAL, J.; SILVA, M. das G.; SOUZA, M. P. de (org.). **Pesquisa na Amazônia**: intervenção para o desenvolvimento. Porto Velho: Edufro, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

3 - “A ZONA RURAL É A QUE RECEBE OS NEÓFITOS...” FORMAÇÃO DE NORMALISTAS RURAIS NAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS BRASILEIRAS

Carminha Aparecida Visquetti
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Este estudo está ancorado em estudos históricos, uma pesquisa que só adquiriu sentido quando nos propusemos a ir a campo para localizar, reunir e analisar um conjunto de documentos como legislações, relatórios e mensagens para examinar um contexto histórico delimitado por uma concepção intrigante: formação de professoras e professores normalistas rurais. Normalistas rurais que no contexto dos anos de 1940 a 1960 foram considerados/as como agentes, líderes que deveriam transformar o meio rural.

Muito embora tenhamos a compreensão de que não se “[...] deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade de uma época [...]”, como nos mostrou Jacques Le Goff (1990, p. 39), de fato, sabemos que esse passado se interliga ao presente, uma vez que “[...] o passado não deixa de viver e de se tomar presente.” (LE GOFF, 1990, p. 20).

Considerando o período em estudo, a abordagem histórica a que procedemos nos pareceu adequada[2]. De início, identificamos que de acordo com o Censo disponibilizado em 1956[3], o Brasil, no ano de 1950, contava um total de 43. 573. 517 habitantes. Desse total, apenas de 11.334.416 (26,01%) pessoas residiam no meio urbano, e apenas 8.290.306 (73,15%) da população brasileira sabia ler e escrever. 3. 044 110 (26,85%) não sabiam ler, nem escrever (IBGE, 1956).

O mesmo Censo indicou ainda que, do total de 27. 319 826 (62,01%) de pessoas que residiam no meio rural, apenas 7. 556.044 sabiam ler e escrever e 9.763.782 não sabiam ler, nem escrever. (IBGE, 1956). Os dados estatísticos trouxeram claramente a necessidade de se colocar, nas pautas do poder público, os debates relativos à educação rural brasileira que já vinham sendo empreendidos por intelectuais como Sud Mennucci (1934).

As discussões sobre educação rural ganharam reforço no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, na cidade de Goiânia, no qual, participaram representando Mato Grosso, Gervásio Leite (1944), na época Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso, e que apresentou os aspectos mato-grossenses do ensino rural, e Francisco Alexandre Ferreira Mendes (1944), fundador e primeiro administrador do Departamento de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, que apresentou naquele congresso como se encontrava o ensino rural no estado de Mato Grosso.

2 Essa investigação conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e se inscreve no âmbito do projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.
3 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf. Acesso em: 20 de agosto 2019.

O Ministério da Educação e Saúde, contudo, somente a partir de 1952, por meio do Departamento Nacional de Educação, instituiria a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, com a finalidade de levar a educação de base ao meio rural brasileiro. O termo "educação de base" foi renomeado para "educação rural" para que se tornasse mais facilmente compreensível para o homem rural (RCNER, 1959).

No estado de Mato Grosso, a educação de base iniciou suas atividades em setembro de 1963, conhecido como Movimento de Educação de Base – MEB. Essa educação se propagou por meio das escolas radiofônicas promovidas pela Igreja Católica, cuja promoção de acesso escolar para a população das regiões mais remotas no estado de Mato Grosso, também levou a angariar mais fiéis, pois vários municípios e localidades aderiram à educação que era ofertada.

Com essas ações para ampliação e acesso à educação pelas populações rurais um dos desafios educacionais brasileiros se ampliou: como formar normalistas para atuarem no meio rural?

Educação das massas rurais brasileiras e mato-grossenses: um imperativo de salvação nacional

Num território essencialmente rural, as discussões acerca da educação rural eram incipientes e pouco debatidas. Uns dos precursores em defesa da escola rural era Sud Mennucci, que, em 1934, publicou a obra "A Crise Brasileira da Educação" (1934), que foi considerada leitura obrigatória para o estudo da educação brasileira.

Mennucci (1934) relacionava a crise da educação brasileira à crise mundial e pregava mudanças na organização da sociedade, defendendo um modelo de ensino específico para as populações do meio rural, bem como uma formação exclusiva para pessoas que desejassem atuar no ensino no meio rural. Para o autor, era inapropriado que o Brasil, um país essencialmente rural, formasse professoras e professores que iriam atuar no meio rural nas escolas normais urbanas, pois "[...] a escola da cidade estava em harmonia com as aspirações citadinas, mas em oposição formal aos desejos dos meios campesinos." (MENNUCI, 1934, p. 134).

Grande parte dos problemas vivenciados pela educação rural, a considerar o exposto por Mennucci, decorria da ausência de uma formação específica para normalistas rurais, pois uma vez cursada os cursos normais urbanos, docentes nunca seriam: "[...] o professor que os meios rurais reclamam. Sentir-se-á num inferno, de que precisa sair o mais depressa, custe o que custar. Ali ele se estiola, atrasa e azeda." (MENNUCCI, 1934, p. 56).

Mennucci também destacou que uma vez concluídos os cursos normais urbanos, docentes que iam para ministrar suas aulas no meio rural, caíam na desilusão logo nos primeiros dias de aulas, dado o contexto de todas as dificuldades que encontravam e "[...] vai para o campo o professor bisonho [...] o mestre novato, apenas saído da forja das Normais, inexperiente e inexperto, treinado em estabelecimentos de ensino urbano, onde tudo é fácil e cômodo." (MENNUCCI, 1934, p. 55). No isolamento das localidades e com as dificuldades de acesso aos centros urbanos causada pelas precariedades tanto de transporte quanto de condições de estradas e rodovias, professoras e professores normalistas rurais eram raros.

Aquelas pessoas que se arvorassem a ir atuar no meio rural, dele pouco conhecendo, eram justamente "[...] os professores que vão para o campo são os que menores vencimentos têm. A

regra é perceberem um terço menos, advindo do fato que a zona rural é a que recebe os neófitos, isto é, os noviços mal-saídos das escolas normais." (MENNUCCI, 1934, p. 45). Assim, docentes formados nas escolas urbanas, pouco permaneciam no meio rural, pois dele nada sabiam e ali continuavam somente até quando pudessem encontrar aulas nas escolas existentes nas vilas e cidades.

Mennucci (1934) defendia, portanto, um modelo de escola normal rural que fosse organizado sob um tríplice ponto de vista: o pedagógico, sanitário e agrícola, enfim, uma escola e um modelo de ensino rural que trouxesse consigo "[...] o desenvolvimento de uma mentalidade agrícola [...]". Essa formação de mentalidade agrícola deveria ser a meta dos cursos normais rurais. Normalistas rurais teriam a função de formar pessoas que se tornariam quase que hostis à vida da cidade e desejosos de se fixarem no meio rural. Uma tarefa que só poderia ser empreendida com políticas públicas direcionadas à educação rural.

Esses debates em torno da educação rural foram amplamente difundidos a partir de a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, na cidade de Goiânia. Nesse Congresso, a educação rural mato-grossense foi retratada nos textos apresentados por Gervásio Leite (1944), na época Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso e Francisco Alexandre Ferreira Mendes (1944), fundador e primeiro administrador do Departamento de Educação e Cultura de Mato Grosso.

Com uma discussão relacionada ao ensino rural mato-grossense, Leite (1944) evidenciou aspectos relacionados à crise da educação que o Brasil e o estado mato-grossense viviam. O intelectual mato-grossense destacou também que havia um sistema de ensino separado da realidade com a qual se convivia, incluindo a formação para professoras e professores, inspeção escolar e ensino. Em relação ao professor da zona rural, o autor defendia uma formação que abarcasse múltiplas funções formações, tais como consultor agrícola, contabilista, enfermeiro, conselheiro, pois para o autor, mais que alfabetizar, o professor deveria ter atenção ao próximo, de modo que minorassem as angústias da comunidade rural e os incentivassem à vida rural.

Leite (1944, p. 135) defendia que era preciso se afastar das teorias e se voltar para a realidade do meio rural, nas suas palavras, intelectuais da educação, professoras e professores eram adeptos do teorismo e aqueles que defendiam reformas da educação o faziam apenas "[...] por amor à reforma [...]" e, dessa forma, "[...] o ensino rural ficou por muito tempo entregue ao acaso de reformas artificiais, à indiferença do professor e a um método e programa de ensino eminentemente urbanos, levando à zona rural a indiferença e o desinteresse pelos problemas fundamentais do meio ao qual a escola serviu [...]."

Defensor de determinada concepção, em nota de rodapé, em sua comunicação no congresso, Leite (1944) fez apologia à ampla reforma que se pregava do meio rural, ao elevado nacionalismo e dedicado patriotismo, princípios que os governantes procuravam disseminar entre a população brasileira: "[...] esta comunicação modesta visa um elevado objetivo: a reforma de nosso ensino rural com isso penso que sirvo minha Pátria, servindo meu estado." O autor também defendia que a formação de professores rurais capazes de atuar em diferentes frentes com o intuito de modificar o meio rural, considerando que "[...] para a manutenção eficiente da escola rural é indispensável o estabelecimento adequado capaz de formar 'professores rurais', inclinados à vida rural que tenham 'alma ruralistas' [...]." (LEITE, 1944, p. 135).

Ao ofertar essa formação segundo os modelos propostos seria possível "[...] acentuar em nossos caipiras o gosto pela vida agrícola, quer, por um lado, facilitando-lhes conhecimento de noções e práticas modernas de agricultura, de higiene e de saneamento, como, de outra parte, evitando um ensino urbanizado, que faça da cidade um permanente centro de atrações." (LEITE, 1944, p. 139).

Como podemos analisar, o mesmo princípio era seguido por Leite (1944): modificar as culturas que vigoravam entre as populações campesinas, consideradas "caipiras". Desse modo, uma vez que a formação para professoras e professores fosse concluída, as pessoas que fossem atuar nas escolas rurais, com o aprendizado daquelas realidades bem como "[...] do interesse que a vida do campo lhe inspira, se tornar, para seus alunos, um perfeito exemplo a seguir. A simples alfabetização não resolve os problemas urgentes e inadiáveis do campo." (LEITE, 1944, p. 139).

Para Leite (1944) não era necessário apenas alfabetizar, mas era preciso, sobretudo, conscientizar homens e mulheres do campo de "[...] seu papel, formando-lhes a consciência de sua importância. Neste caso a indiferença do professor é mais ruinosa que sua ignorância [...]." Comprovamos, portanto, a partir das falas do autor que naqueles anos, professoras e professores rurais, atuantes nas escolas campesinas, não seriam apenas profissionais da educação, todavia, seriam ainda "[...] o consultor-agrícola, o contabilista, o enfermeiro, o conselheiro. Êle deve ser visto pelos pais de seus alunos com um conhecedor dos problemas, capaz de minorar seus sofrimentos." (LEITE, 1944, p. 139).

Francisco Ferreira Mendes (1944), outro mato-grossense, na sua comunicação apresentada ao 8º Congresso Nacional de Educação, também debateu a realidade da educação mato-grossense e ao referir ao ensino rural referendou que a escola rural não correspondia à sua finalidade pela formação de pessoas em cursos normais urbanos que iriam atuar no meio rural e, portanto, com concepções dissonantes com os assuntos e problemas locais, afirmando que a escola rural não atendia aos fins a que se destinava.

> Na zona rural comum, salvo pequenas exceções, a escola rural não corresponde às suas finalidades, e o motivo principal deste atraso, está na falta do preparo profissional dos professores rurais. Já observamos várias vezes e as medidas tomadas pelo governo interventorial no Estado, de ordem moral, para salvaguardar o ensino rural em Mato Grosso, vêm em apoio do que vamos expor com brevidade. Criam-se escolas rurais nos lugares "onde houver os seguintes elementos, mediante informação dos inspetores gerais do ensino: a) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares; b) trinta crianças em idade escolar, num raio de três quilômetros do prédio indicado" (Art. 7º - Seção I, do Regulamento da Instrução Pública). (MENDES, 1944, p. 198).

Concordando com as posturas do governo interventor do período, Mendes (1944) afiançou que eram criadas escolas rurais obedecendo a determinadas especificidades, mas atribuía a culpa do fracasso do ensino às pessoas que atuavam nas escolas rurais. Na verdade, ao imputar a responsabilidade às professoras pelas condições de ensino que eram ministradas no meio rural, Mendes (1942), em uma atuação, sobretudo, política, tratava de eximir o governo do estado das reponsabilidades pela educação rural, ao mesmo tempo, que solicitava apoio para mudanças

que defendia tangenciadas à formação de docentes rurais. A culpa do fracasso foi repetidamente atribuída principalmente às professoras rurais.

> A professora nomeada para a regência da escola, não conhece o lugar e o meio em que vai servir, mas, precisa ganhar a vida e manter a subsistência e a família. A escola instala-se, muitas vezes, em um rancho diferente do que foi apresentado à inspeção, sem mobiliário apropriado, e a professora fica na completa dependência do morubixaba do lugar. Desambientada, sujeita aos caprichos do dono da casa, falha de todos os recursos de alimentação e dos remédios, segregada, julga-se infeliz, e, quando tem forças, reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços. Com isso, leva a professora o tempo a pensar no período das férias para regressar ao lar, de onde, com muito custo, constrangida, no início do novo ano escolar volta a retomar a atividade, sem nenhum estímulo e sempre contrafeita. (MENDES, 1944, p. 199).

Podemos analisar consoante o exposto no fragmento acima que era atribuída a culpabilidade do fracasso do ensino às professoras rurais, eximindo o governos de suas responsabilidades para com a educação popular, os resultados do ensino se tornavam nulos, uma vez que as mulheres que se dirigiam às escolas rurais não conseguiam "[...] orientar o ensino de acordo com o meio e as condições locais em vista do programa a lecionar, quando não pela oposição dos pais, em cuja compreensão a escola é pura e simplesmente alfabetizante." (MENDES, 1944, p. 199).

Embora tenha mencionado, Mendes (1944, p. 99) desconsiderou as duras condições comuns às populações rurais e que implicavam nos processos de ensino aprendizagem, pois, mesmo as crianças, em sua maioria, precisavam trabalhar na roça e "[...] ajudar os pais nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou no ato de *bater feijão,* prejudicando a frequência e o ensino!" (MENDES, 1944, p. 199). Essa era uma realidade, no período de quase todos os municípios brasileiros.

Mais à frente, Mendes (1944) comprovou a expressa defesa que faziam dos princípios nacionalistas e patrióticos, como já expressado por autores como Mennucci (1934) e Leite (1944), tanto em relação à necessidade de que a formação de professoras e professores incluísse o ensino cívico com a finalidade de nacionalizar e educar.

> Traçada assim, em rápido bosquejo, a história dos municípios lindeiros com sua vida social e econômica, é de se considerar o aspecto especial dessas regiões no campo educacional, tendo principalmente em mira o fim nacionalista, que é o mais de perto interessa, porque o ensino ministrado nas escolas existentes naqueles municípios, obedecendo em tudo aos programas oficiais, não produz presentemente os frutos almejados. Trata-se de escolas simplesmente de alfabetização, o que não basta, por isso que é necessário nacionalizar e educar. Em tais zonas, torna-se necessário, pois, um tipo de escola nacionalista, onde o ensino cívico complete a ação educadora, integrando na comunhão nacional, centenas de brasileiros segregados da Pátria. (MENDES, 1944, 199).

Está claro para nós que se encontra subentendido que, qualquer pessoa poderia e seria capacitado para ministrar aulas nas escolas rurais, sem grandes preparos técnicos,

consequentemente, não se poderia exigir altas remunerações, precarizando ainda mais o ensino ofertado. Era um cenário de privações dispensadas à educação rural, na qual contribuiu com a decadência do ensino. Uma vez criadas as escolas rurais, as professoras eram nomeadas regentes da escola e iam ministrar suas aulas em ambientes precários, muitas das vezes, a escola era diversa da que fora apresentada à inspetoria, órgão fiscalizador da educação à época, somavam-se os parcos recursos de alimentação e remédios.

Afinal, a professora "[...] julga-se infeliz, e, quando tem forças, reage e consegue mudar-se para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços." Caso permanecesse nas escolas rurais durante o período letivo "[...] a professora [passava] o tempo a pensar no período das férias para regressar ao lar, de onde, com muito custo, constrangida, no início do novo ano escolar volta a retomar a atividade, sem nenhum estímulo e sempre contrafeita." (MENDES, 1944, p. 199).

Desse modo, em suma, os efeitos do processo de ensino aprendizagem seriam inexistentes, e desconsiderando, a responsabilidade do poder público frente a essa realidade, mantinha-se a atribuição da responsabilidade às professoras rurais.

Formação de professoras e professores rurais – a realidade de Mato Grosso

A situação da educação rural mato-grossense não destoava dos problemas nacionais, persistindo dificuldades tais como a falta de professoras e professores qualificados, e, em se tratando do cenário rural, as adversidades acentuavam-se ainda mais. Com escassez de contratação de professoras normalistas para atuarem no meio rural, predominava a figura de "professores leigos", pessoas que não fizeram o curso de escola normal, e que, portanto, não tinham o título, nem a habilitação específica para o exercício do magistério primário.

A partir da publicação da Lei Estadual n. º 452, de 24 de novembro de 1951, iniciou-se a reorganização do ensino primário no estado de Mato Grosso, a partir da promulgação da Lei Federal n.º 8. 529, de 2 de janeiro de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Primário, por meio da qual, o ensino público mato-grossense passou a se organizar da seguinte forma: 1- ensino primário, subdividido em grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas rurais e escolas isoladas noturnas; 2- ensino secundário, subdividido em fundamental e científico; 3- Técnico Comercial e, 4 – Superior. (COSTA, 1953).

Cabe ainda destacar que em Mato Grosso persistia inadequada infraestrutura para oferta de aulas, ausência de diretrizes pedagógicas que mantinham-se, como apontado no relato do governador à Assembleia Legislativa, no qual mencionou "[...] desconforto dos prédios e a falta de equipamento para o funcionamento das classes, como seja a carência de carteira, quadros negros, mapas, etc., desestimula os professores e afastam também os alunos da frequência". (COSTA, 1951, p. 30).

Identificamos, portanto, que a resistência de professoras e professores em ministrar aulas no meio rural, na verdade, devia-se principalmente às condições de ensino que lhes eram ofertadas, pois tudo faltava, do quadro negro, de mesas e cadeiras até recursos didáticos mais básicos. Outro motivo, com certeza, era a situação de menosprezo por aqueles que iriam atuar nas escolas rurais,

no qual havia “[...] relutância dos professores normalistas em atuarem na zona rural, uma vez que as poucas escolas existentes não gozavam de prestígio, muito embora na época, o meio rural abrigasse a maior parte da população brasileira.” (FERREIRA, 2017, p. 5).

Acrescentamos, ainda que o baixo salário ofertado era outro fator que desestimulava o exercício da docência no meio rural. Se o salário é ínfimo para o exercício profissional nas escolas urbanas, nas escolas rurais era ainda menor.

> É justo o salário de nossos professores? [...] Ganhando um salariozinho insuficiente, chegando o mesmo, até certo ponto de ser desencorajador para os nossos queridos mestres. [...] Como poderia os nossos professores, se dedicarem com afinco no aperfeiçoamento da matéria a qual leciona se os mesmos precisam arrumarem um outro meio de trabalho para levarem uma vida mais cômoda? [...] Com esse vencimentozinho de nada. (É JUSTO..., 1964).

Considerando a realidade da formação de professoras e professores no estado mato-grossense, o governo solicitou ao Ministério da Educação um técnico para assumir o Departamento de Educação e Cultura e para iniciar o curso de férias com a finalidade de “adestrar” docentes leigas e leigos.

> Para adestrar leigos nos conhecimentos pedagógicos e atualizar os dos diplomados, foram instituídos cursos de férias, que se iniciaram em julho passado na Capital, Campo Grande e Dourados e prosseguiram nas férias de fim de ano em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Três Lagoas, Aquidauana, Ponta Porã, Dourados, Amambaí, Coxim, Guiratinga, Poxoréo, Poconé e Rosário do Oeste. Neste segundo período a freqüência subiu a 300 professores. Ministraram-se ensinamentos de português, aritmética, geografia, história, higiene etc. (COSTA, 1952, p. 26).

Destacamos, como exposto por Iracy Picanço (1986, p. 9), que o que foi “[...] cunhado, entre nós, como professor leigo, é o correspondente, em outras línguas e locais, ao professor não-titulado.” Assim, a expressão “professor leigo’ estabelece “[...] relação com a laicidade do ensino como contraposto ao ensino religioso e/ou à liberdade do exercício do magistério, consagrada no País pela legislação normativa da educação escolar, desde há́ muito tempo.”

Chamamos a atenção para o que foi exposto por Costa (1952), isto é, “adestrar leigos” o que denotava uma concepção de formação mecanicista, tradicional, tecnicista, entendendo que a pessoa era um ser animal, que precisa ser “adestrado” no ato de repetição e memorização do processo. Claro também está que o adestramento dessas pessoas a serem formadas evidenciava uma formação que seria coerente com os intuitos do estado e da nação, enfim, novamente vinculadas aos interesses dos governantes. Destacamos ainda, o critério dos cursos de formação: bastava que a pessoa interessada frequentasse um curso de férias para tornar-se apto à docência.

Se para o magistério urbano era deficitário o quadro de recrutamento de docentes qualificados, em relação ao magistério rural, essa tarefa era ainda mais árdua, como se observou no relato do governador da época Fernando Corrêa da Costa.

> É verdade que para as escolas das cidades especialmente das que oferecem melhores condições de confôrto e de progresso, ainda se obtem professoras, o que não registra quando se trata do preenchimento das unidades rurais. Diante dessa contingência, as mais das vezes, vemos guindados à posição de professor criaturas semialfabetizados. (COSTA, 1952, p. 26).

Para as 1.085 escolas rurais existentes em Mato Grosso haviam apenas 1.853 normalistas e apenas sete escolas normais destinadas à formação profissional para a atuação no magistério, segundo dados levantados pelo Departamento de Educação, em 1956. (ARRUDA, 1956). Talvez esses dados tenham levado Costa a procurar recursos para a formação ainda que aligeirada, nos Centros de Treinamento, para pessoas que fossem ensinar no meio rural.

> ENSINO PRIMÁRIO - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO – O ensino primário é ministrado, segundo à localização e o tipo de organização de cada estabelecimento (número de classes) nos Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Rurais, Escolas Urbanas, Escolas Noturnas e Escolas Regimentais. Dispões (Estado atualmente de: Grupos Escolares: 49; Escolas Reunidas: 36; Escolas Rurais: 1. 085; Escolas Urbanas: 9; Escolas Noturnas: 1; Escolas Regimentais: 10. NÚMERO DE PROFESSORES – Conta o Estado atualmente com o número de 1 853 professores, segundo recente levantamento levado a efeito pelo Departamento de Educação, o que importa dizer que há um excedente de 503 professores primários além do quadro, porquanto a lei n.760, de 5 de julho de 1955, que o reestruturou, elevou o seu número de 1.035 para 1.350. (ARRUDA, 1956, p. 86).

Em relação a dificuldade de formar professoras, a falta de recursos e dificuldade de acesso às escolas nas regiões mais distantes do Brasil, o Movimento de Educação de Base – MEB destacou-se como um importante instrumento para a educação rural e tinha como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento de um programa de educação de base que atendia zonas rurais e regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro Oeste.

O MEB e a Educação Rural em Mato Grosso

Em Mato Grosso, devido à vasta extensão territorial do estado, como demonstrado por meio dos dados do Censo de 1956[1] que apontou Mato Grosso com uma área territorial de 1.262.572 Km², prevalecia o desafio de ofertar educação à população não só pela falta de professoras e professores devidamente habilitados no estado, mas também devido a dificuldade de acesso às regiões mais remotas do Estado.

Mato Grosso contava, nos anos de 1950, com uma população, cerca de 45%, com idade de dezoito anos ou mais, analfabeta (IBGE, 1956, p. 1). Esse mesmo Censo constatou que dos 522.044 habitantes mato-grossenses, 122.032 (23,3%) viviam na área urbana, 55.798 (10,7%) em área suburbana[2], e 344.214 (66,0%) em área rural (IBGE, 1956, p. 76).

1 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v29_mt.pdf. Acesso em: 20 de agosto 2019.
2 Interessante notar que o termo suburbano parece ter sido usado para designer as pequenas vilas e ou povoamentos próximos aos munícipios já existentes, o que poderia ser considerado também meio rural.

Constituía um desafio a distribuição de escolas para uma população dispersa nessa grande extensão territorial, uma tarefa considerada inclusive "[...] o empreendimento mais penoso que ao Departamento de Educação e Cultura, o órgão responsável por esse empreendimento setor da administração, cumpre realizar." (COSTA, 1952, p. 26).

Vinculada às atividades educativas realizadas pela igreja católica, o MEB iniciou a execução de extensiva campanha rural, cujo principal objetivo era desenvolver uma educação de base que pudesse atender, principalmente, zonas rurais e regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Por meio de relatório enviado à Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, no ano de 1957, identificamos que o movimento abrangia à época, vinte e uma unidades nos estados. Destacamos que acreditamos que o MEB desenvolvido em Mato Grosso, nesse período, parece estar articulado às atividades propostas pela CNER. (ARREGUY, 1957).

Claro está para nós que a partir dos programas e ações implementados pela CNER foram legitimadas determinadas modalidades de intervenção educacional junto ao meio rural considerado 'atrasado' pelos coordenadores da campanha, de tal modo que as missões, cursos de extensão e de treinamento, bem como a formação de professoras nos cursos normais e regionais ofertados "[...] serviriam tanto como forma de evitar a fuga dos rurícolas para o mundo do trabalho urbano, como de alguma forma, contribuiria para formar trabalhadores locais para os latifúndios." (FERREIRA; SOUZA; PRADO; 2019, p. 33).

O entendimento era de que os problemas de saúde, de economia, de instrução, entre outros, no meio rural, seriam decorrentes de questões de ordens estruturais proveniente da cultura dos rurícolas, com isso a educação de base foi considerada a mola propulsora das reformas necessárias ao meio rural. (ARREGUY, 1959).

Lembramos que a quantidade de escolas no estado mato-grossense era insuficiente para atender a população, dado principalmente à dificuldade de acesso às regiões mais remotas, bem como extensas áreas pouco habitadas. Visando alcançar essas populações, habitantes nas pequenas localidades e vilas dispersas no estado, em setembro de 1963, uma extensa campanha radialista teve início no estado capitaneadas pela Igreja Católica.

Notícias foram veiculadas no Jornal Católico A Cruz, cujas exemplares encontram-se preservados no arquivo da Mitra Arquidiocesana de Cuiabá. Uma matéria publicada no jornal procurava esclarecer a população sobre o porquê seriam utilizadas as rádios em sala de aula.

Figura 1 - Reportagem Rádio para as salas de aula, Cuiabá – MT, 1963.

Rádio para salas de aula

A Srta. Anu Rutherford, da cidade de Austin, no estado de Texas, demonstra o funcionamento de um sistema radiofônico de transmissão e recepção, a ser usado em salas de aula para garantir melhor entendimento entre o professor e os alunos. O professor dispõe de uma unidade de contrôle eletrônico que usa um transmissor de rádio em miniatura para enviar sua voz ou mensagens gravadas em fita aos estudantes. Êsses podem ouvir e falar ao professor através de aparelhos individuais que têm fones e microfones.

Fonte: Jornal A Cruz, 13 jul. 1963.

Vários municípios e localidades próximas a Cuiabá, capital de Mato Grosso, cerca de 50 municípios receberam receptores. Entre esses municípios estavam Cuiabá, Passagem da Conceição, Sucuri de Cima, Fazendinha, Acorizal, Engenho, Forquilha, Sucuri, Poção, Mangueiral do Valo, Bocaiuval, Capela do Piçarrão, Curicaca, Várzea Funda e Pai André.

Em Mato Grosso, as escolas radiofônicas foram instaladas a partir das emissoras católicas, com um considerável empenho do governo do estado nos trabalhos de ampliação radiofônico.

> Cresce de ponto, cada vez mais, a importância das Escolas Radiofônicas, máximo em região como nossa população disseminada em pequenos grupos e de uma porcentagem considerável de analfabetos. As Escolas Radiofônicas, em sintonia com a Rádio Bom Jesus, vêm prestando serviço eficiente na alfabetização do nosso homem do campo. A nova direção da Rádio Bom Jesus se propõe ampliar o número de aulas já instaladas, esperando-se para breve atingir o número de 150 aulas, com cerca de 4.000 alunos, nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Rosário Oeste, Acorizal, Engenho, Leverger, Barão de Melgaço, Nobres, Livramento, Poconé, Chapada de Guimarães, Barra do Bugres e Cáceres. (ESCOLAS RADIOFÔNICAS, 30 maio 1964).

Em outra matéria, é possível perceber um chamamento para que a população mato-grossense se unisse para não só se alfabetizar, mas para tornar possível a oferta de educação que chegasse ao maior número de pessoas.

> Nenhum progresso humano se pode fazer sem que o homem comece a promover o esclarecimento de seu próprio espírito. Infelizmente, as escolas existentes não bastam para atender nem mesmo à infância e à adolescência das cidades, das

> vilas e dos povoados mais progressistas. Os resultados foram pequenos demais para nossas imensas exigências. “Alfabetizaram centenas de milhares, quando nosso problema é de dezenas dê milhões”. Nosso drama, todavia, não é só alfabetizar. (POR QUE AS ESCOLAS RADIOFÔNICAS. 18 de abr. 1963).

Cabe destacar que essa campanha aconteceu imediatamente após o término da CNER e foi criada vinculada à *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*. O MEB foi instalado com a promulgação de o Decreto nº. 50.370, de 21 de março de 1961, financiado pelo governo federal, que estabeleceu no Artigo 1º que “[...] O Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.” (BRASIL, 1961, p. 1).

Esse Decreto estabeleceu ainda que colaborariam com o MEB os setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento, mediante convênios e a serem firmados conforme consta no Artigo 8º, no qual o Ministério da Educação e Cultura atribui especificamente à “[...] Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radio educativo Nacional.” (BRASIL, 1961).

A partir da análise desses dados, é possível apontarmos pelo menos duas considerações, às quais ainda cabe, entretanto, aprofundar nossos estudos. A primeira delas é que se mostra claro certo intervencionismo na CNER por parte de governos e dos intelectuais católicos, afinal, a grande parte dos montantes financeiros destinados à campanha foi transferida para o MEB sob gestão principalmente da CNBB. Um segundo ponto que levantamos é que esse foi um dos prováveis fatores que determinou o encerramento das atividades da CNER, uma vez que a Campanha se viu sem recursos financeiros para prosseguir com suas ações.

Há que se considerar, por último, que o MEB se manteve vinculado ao governo federal, dele recebendo recursos financeiros, um programa nacional voltado para a educação de adultos, mas adotando o mesmo norte da CNER que era a formação de atitudes e “transmissão de conhecimentos” consoante aos interesses determinados pelo capitalismo em ascensão no Brasil e que visava, de fato, organizar as comunidades para que aceitassem, e mais do que isso, adotasse as reformas de base pretendidas pelo governo, como a da estrutura agrária do país, submetendo-a aos princípios da produção e do consumo.

A título de considerações

Difundimos, neste texto, uma concepção que tem marcado nossas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, segundo a qual a formação de professoras e professores rurais foi ofertada no período em estudo com uma finalidade explícita: levar docentes rurais a atuarem de forma significativa no meio rural com o intuito de modificar as práticas culturais, modos de ser e de viver nas vilas e comunidades rurais

Destacamos a escassez de professoras e professores habilitados para atuação no meio rural, falta de livros didáticos que abordassem peculiaridades regionais, a extensão territorial

e as dificuldades de acessos e locomoção às regiões mais distantes do estado, entre outros, e a pouca ou nenhuma atuação do poder público para modificação desses desoladores fatos. Na verdade, o governo tratava de culpabilizar principalmente as professoras rurais pelos baixos índices educacionais e pelo fracasso dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas rurais.

Refletimos a respeito de como a educação rural foi pensada por meio da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER e do Movimento de Educação de Base - MEB, ou seja, tanto a CNER quanto o MEB constituíram-se como campanhas de educação voltadas para modificar e intervir nos costumes e nas culturas no meio rural, desconsiderando as especificidades da região e das populações que viviam nas localidades campesinas.

Em relação à CNER, dentre alguns de seus objetivos destacamos aqueles direcionados à ações como realizar pesquisas relativas às condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem, bem como a de preparar técnicos para atuar na educação de base das populações rurais e empreender ações para elevação dos níveis da população rural, em específico por meio da introdução entre os rurícolas do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho.

Financiado pelo governo federal, o MEB foi empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil por meio de ações educativas desenvolvidas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país estimulando programas nacionais de educação de adultos em regiões tidas como "atrasadas" por meio das escolas radiofônicas, o que nos levou à percepção de que houve certo intervencionismo na CNER, uma vez que os recursos da campanha parecem ter sido direcionados ao MEB o que pode ter corroborado, entre outros fatores, para a extinção da CNER.

Referências

ARREGUY, Colombo Etienne. (Org.). **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, vol. 4, n. 5, 1957.

ARREGUY, Colombo Etienne. (Org.). **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, vol. 6, n. 8, 1959.

ARRUDA, João Ponce de. **Mensagens do Governador do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Cuiabá, APMT, 1956.

BRASIL, **Decreto –Lei n.º 8. 529, de 2 de janeiro de 1946.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, **Decreto-Lei n.º 50.370, de 21 de março de 1961.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jul. 2019.

COSTA, Fernando Corrêa da. **Mensagens do Governador do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Cuiabá, APMT, 1951.

COSTA, Fernando Corrêa da. **Mensagens do Governador do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: 1951, 1952, 1953. Cuiabá, APMT, 1952.

COSTA, Fernando Corrêa da. **Mensagens do Governador do Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: 1951, 1952, 1953. Cuiabá, APMT, 1953.

É JUSTO os salários dos nossos professores? **Jornal A Cruz**. Mato Grosso, dez. 1964.

ESCOLAS RADIOFÔNICAS. **Jornal A Cruz**. Mato Grosso, 30 maio 1964.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira; PRADO, Fernanda Batista do. **História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros - entre o ofício e a missão**: formação de professoras normalistas e missioneiras rurais. Curitiba: Appris, 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Os Cursos Normais Rurais Brasileiros no âmbito da CNER (1950-1963). **Anais eletrônicos do IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**, 2017, Uberlândia. Repensar a História da Educação, Pensar a Política na História da Educação. Uberlândia: Rbdigital, 2017. v. 1. p. 1- 15. Acesso em: 05 de ago. 2019.

IBGE. Série Regional, Vol. XXIX. **Estado de Mato Grosso**. Censos Demográfico e Econômico. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v29_mt.pdf. Acesso em: 20 de agosto 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Gervásio. Aspecto mato-grossense do ensino rural, 1942, Goiânia. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 135 - 142.

MATO GROSSO**. Lei n. 452, 24 nov. 1951**. Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, v. 61, n. 11110, p. 1-3, 1951.

MENDES, Francisco Alexandre Ferreira. O ensino primário em Mato Grosso. 1942, Goiânia. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 197-201.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo, (SP): Piratininga, 1934.

PICANÇO, Iracy Silva. **Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro.** Revista Aberto, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

PORQUE ESCOLAS Radiofônicas? **Jornal A Cruz**. Mato Grosso. 18 de abri. 1963.

RÁDIO para as salas de aula. **Jornal A Cruz.** Mato Grosso. 14 jul. 1963.

4 - PROFESSORAS *TRANS* DAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: O BANHEIRO COMO DEMARCADOR DE GÊNERO NA ESCOLA

Neil Franco

Introdução

Neste estudo, destaco o que nomeio como "demarcadores de gênero na escola", interpretados por meio das vivências relatadas por sujeitos que ultrapassam as fronteiras hegemonicamente determinadas para a construção do gênero e a vivência das sexualidades. São elementos que integraram uma pesquisa de doutorado em Educação, realizada entre 2010 e 2014, cujos sujeitos são docentes travestis, transexuais e transgêneros. Suas vivências trazem à discussão a questão dos enfrentamentos que encontraram no percurso de sua escolarização, sendo, para este estudo, destacado a utilização do banheiro.

O uso do nome social, a utilização do banheiro, a inserção desses sujeitos na disciplina Educação Física, por exemplo, e polêmicas desencadeadas na relação com a gestão escolar, colegas de profissão e, em baixa demanda, familiares de discentes, são demarcadores de gênero relatado por vários estudos em relação à inserção e presença de pessoas *trans* na escola, seja como discentes ou como docentes.

No entanto, considerando que a questão do nome social e o uso do banheiro são as polêmicas mais recorrentes (FRANCO; CICILLINI, 2016), este último demarcador pouco tem sido o foco principal de destaque em estudos acadêmicos. Talvez, pelo fato do nome social já ter sido um direito legalmente adquirido e o uso do banheiro ainda estar mais na dimensão da sensibilidade pelo respeito às diferenças no ambiente escolar.

A pesquisa em pauta objetivou identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provocaria nas escolas nas quais atuavam. A opção em identificar pessoas travestis, transexuais e/ou transgêneros como "*trans*"foi inspirada na expressão "universo *trans*", descrita por Marcos Benedetti (2005, p. 17), na tentativa de possibilitar a ampliação do leque de definições que abrange as "transformações do gênero" e as "personificações" de gênero polivalente, transformado e modificado.

Em consonância com este autor e subsidiados pelas teorizações de Judith Butler (2003), entendo a tentativa de categorização identitária desses sujeitos como um processo equivocado e fadado ao fracasso, pois entende-se o gênero como uma construção cultural e não como um resultado casual definido por sua estrutura biológica. Nessa perspectiva, abro um espaço para pensar o gênero como uma interpretação múltipla do sexo; ou seja, os significados culturais assumidos pelos corpos sexuados, não decorrendo de um sexo propriamente dito, mas a consideração de que "[...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos". (BUTLER, 2003, p. 24).

A discussão sobre universo *trans* e Educação veio à tona inspirada nas informações contidas no folder "A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola"[3] (BRASIL, 2004a) que apresenta demarcadores dos processos de exclusão de pessoas *trans* no contexto escolar. Para a investigação, este folder foi interpretado como um documento de análise e correlacionado a fontes bibliográficas e empíricas.

Os princípios da teoria *queer* foram as bases teóricas utilizadas no sentido de visualizar, analisar e contextualizar, o campo geral no qual as identidades sexuais, de gêneros, raciais e de classes são construídas. Para este campo de análise, essas identidades tornam-se igualmente necessárias e inter-relacionadas, para a constituição de uma realidade complexa e em constante movimento, nas mais variadas dimensões: históricas, sociais, políticas e educacionais (LOURO, 2004).

No seu sentido mais característico, Joshua Gamson (2007, p. 347) utiliza o termo *queer* "[...] como um marcador da instabilidade da identidade [...]", dimensão em que os sujeitos bissexuais e transgêneros – ao serem incluídos nas políticas *queer* e assumirem o *status* de dissidentes do sexo e do gênero – como sujeitos que mais representam esse "desafiar e confundir", devido à maneia como transitam, transgridem e/ou permanecem na fronteira das sexualidades e do gênero. Marcado por conflitos e incômodos, tanto no campo identitário como no campo disciplinar, o termo *queer* sugere "uma expansão politicamente volátil" das categorizações identitárias que procura incluir as mais diversas formas de *outsiders* do sexo e do gênero.

O universo de pesquisa se constituiu por doze professoras *trans*, de cinco regiões do país: duas da região sul, quatro da região sudeste, três da região centro-oeste, duas da região nordeste e uma da região norte. Entrevistas e questionários foram os principais instrumentos para a obtenção das informações sobre suas vivências desde a família, passando pela escola, a universidade e, por fim, a profissão docente. Para as análises, utilizou-se fontes bibliográficas e documentais, destacando, como documento, o folder "A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola" (BRASIL, 2004a).

No ano de 2014, essas docentes se encontravam na faixa etária de vinte e sete a quarenta e seis anos. Sete delas identificavam-se com a identidade de gênero transexual, quatro como travestis e uma como transgênero. A área de formação em ciências humanas e sociais era predominante entre elas. A atuação, no mínimo de um ano em escolas da rede púbica de ensino, foi uma das características marcantes do grupo, o que permitiu que me informassem como a construção de gênero, no ambiente escolar, se realiza através de demarcações especifica.

Demarcadores de gênero na escola

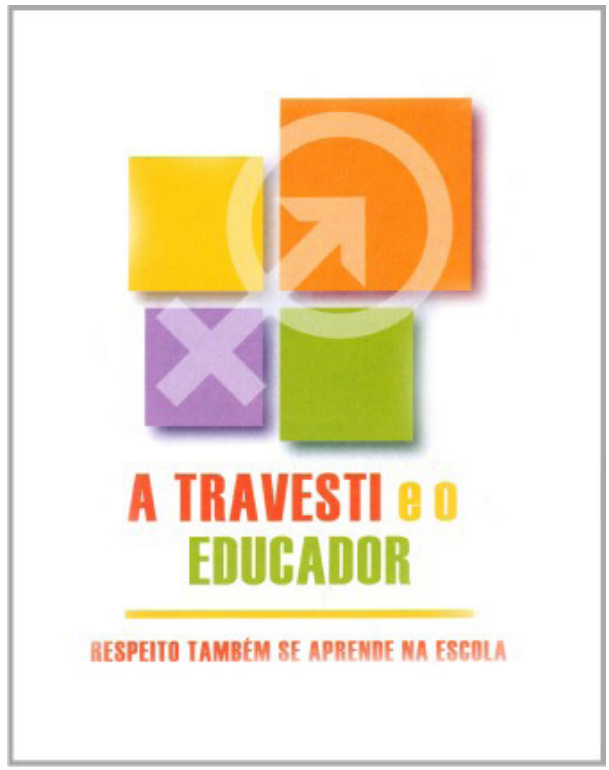
Dentre propostas políticas brasileiras (planos, programas e projetos) voltadas ao combate ao preconceito e à discriminação contra pessoas *trans*, a primeira iniciativa específica foi mobilizada pela campanha difundida pelo Ministério da Saúde "Travesti e respeito: já está na hora dos dois

3 De acordo com a abordagem teórico-metodológica subsidiada pelos Estudos de Gênero, a generalização de inferência a homens e mulheres pela utilização de expressos no masculino, torna-se uma postura inadequada e insuficiente. Assim, pensamos que a forma de apresentação do título do folder deveria comtemplar os dois gêneros: "A travesti e o/a educador/a".

serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida" (BRASIL, 2004a; 2004b). A campanha foi elaborada com a participação de lideranças do movimento organizado de pessoas *trans* junto ao Programa Nacional de DST/Aids, tendo como foco de atuação as escolas, os serviços de saúde, a comunidade e os/as clientes das travestis profissionais do sexo (BRASIL, 2004b).

O folder "A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola" aborda de forma sucinta os principais aspectos que geram obstáculos para a permanência de alunas/os *trans* na escola, quais sejam: a questão do nome social, a utilização do banheiro, a adequação à prática da disciplina Educação Física e a associação de pais e mestres (BRASIL, 2004a).

Figura 1- Folder A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola.



Fonte: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/10006000018.pdf

Seguindo os mesmos parâmetros da Campanha "Travesti e respeito", o segmento organizado *trans* brasileiro, junto ao Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, lançou em 2010 a Campanha "Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou". Nela, outro material visando o campo educacional foi produzido: o folder "Educação sem preconceitos: a travesti na escola", apresentando poucas alterações em relação ao criando anteriormente, ressaltando a inserção da expressão "transfobia", definida como "aversão às travestis" (BRASIL, 2010c).

O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural, pela forma como pessoas *trans* constroem seu gênero e/ou vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante é a diversidade de dimensões de vulnerabilidade a que esses sujeitos estão expostos, em razão de se constituírem como "o/a outro/a" do gênero e das sexualidades; pensando "o/a outro/a" na perspectiva dos direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como esse/a "outro/a" desencadeia, nas diversas dimensões sociais, reações de

medo, receio e incerteza, que resultam em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas, cujo gênero não corresponde ao sexo concebido no nascimento.

Essa segunda versão do folder sinaliza que, no contexto educacional, entre 2004 e 2010, poucas alterações foram realizadas quanto aos obstáculos enfrentados por pessoas *trans* no espaço escolar. Demarcadores de gênero na escola foram destacados, de forma significativa, nos relatos das professoras investigadas, tanto no seu processo de escolarização quanto na sua atuação docente, no que se refere à vivência do preconceito e da discriminação.

Por este motivo, optei problematizar aqui os seus relatos, com destaque para o demarcador "banheiro" e, ainda, do universo investigado, deter-me nas professoras das regiões centro-oeste e norte. Justifico tal opção por serem essas as regiões em que se identificam os menores investimentos de pesquisa sobre essa população na escola (FRANCO; CICILLINI, 2016).

Apresentadas as considerações iniciais, segue uma breve descrição das docentes investigadas e, em seguida, destaco as contextualizações sobre a utilização do banheiro pelos sujeitos e suas trajetórias escolares e profissionais. Finalizo o texto com algumas considerações e as referências utilizadas.

Professoras *trans* das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: uma breve descrição

Como descrito na introdução deste estudo, das doze docentes que foram colaboradoras desta investigação, três são oriundas da região centro-oeste e uma da região norte. Com isso, destaco um pouco das trajetórias de constituição pessoal, escolar e profissional dessas quatro docentes com o intuito de situar o/a leitor/a sobre quem são essas pessoas. Tais informações se remetem ao ano de 2014 quando a investigação foi finalizada.

Danye Oliveira, 29 anos, cor branca, transexual, heterossexual e agnóstica no que se refere à religião. Nasceu em Orizona-GO, cidade na qual residiu com seu pai, sua mãe, sua irmã e um sobrinho até janeiro de 2014 quando passou a viver sozinha. Cursou a Educação Básica na rede pública de Orizona. Em 2002, iniciou o curso técnico em Tecnologia da Informação. Em 2003, ingressou no curso de Licenciatura Plena em Letras, concluindo-o em 2006. Iniciou sua carreira docente em 2006, quando foi convidada para ministrar aulas de Espanhol em uma escola privada de Orizona. Em 2007, tomou posse na rede municipal de ensino após aprovação em concurso público. Permaneceu por dois anos atuando nas duas redes, optando, em 2008, pela rede pública. Atua nas disciplinas Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol.

Sarah Rodrigues, 37 anos, cor preta, travesti, homossexual e religião espírita. Nasceu em Iporá-GO, local em que residiu até 1981. Seu processo de escolarização no Ensino Fundamental se deu em escolas da rede pública em cidades dos estados de Goiás e Mato Grosso. Iniciou o Ensino Médio, em 1995, no curso de Magistério na cidade de Bom Jardim-GO onde residia com sua mãe e irmãos/irmãs. Sua carreira docente teve início junto à entrada no Magistério em 1995. Após a conclusão do curso, em 1997, foi aprovada em um concurso para atuar na rede estadual de ensino de Bom Jardim, na mesma escola na qual cursou Magistério. Em 2000, deu início a graduação em Letras, concluindo-a em 2004. Entre 2008 e 2009, concluiu pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Atuava como professora de Língua Portuguesa, Literatura, Inglês e Filosofia para

turmas do Ensino Médio. Nas horas vagas e finais de semana atuava também como cabeleireira em sua residência[1].

Adriana Sales, 35 anos, cor branca, travesti, heterossexual e religião umbandista. Nasceu em Londrina-PR, mas foi criada em Cuiabá-MT, onde residia em 2013. Cursou a Educação Básica em escolas públicas de Cuiabá. Graduou-se em Licenciatura em Letras no período de 1995 a 2000. Em 2000, foi contemplada com uma bolsa de estudos para cursar pós-graduação *latu sensu* em Cultura e Civilização Francesa em Paris. Iniciou a carreira docente assim que entrou na universidade atuando na disciplina Língua Inglesa, uma vez que já possuía formação nessa área. Efetivou-se na rede estadual de ensino de Mato Grosso como professora de Língua Portuguesa em 2005. Em 2009, foi convidada para trabalhar como técnica da Secretaria do Estado de Educação na Superintendência de Formação Profissional. Cursou Mestrado em Educação entre 2011 e 2012. Em 2013, inseriu-se como aluna especial do Doutorado em Psicologia, curso concluído em 2018.

Sandra dos Santos, 34 anos, cor parda, transexual, heterossexual e religião umbandista. Nasceu na região do Guaniamo, na Venezuela. Em 1996 se mudou para o Brasil com sua família e foi morar em Boa Vista/RR. Cursou sua Educação Básica na Venezuela onde se graduou em Ciências Humanas e da Natureza no período de 1995 a 1996. No Brasil, seu Ensino Médio e sua graduação não foram validados. Em 2002, reiniciou o Ensino Médio na rede estadual de Roraima. Em seguida, iniciou a graduação em Tecnologia em Gestão Pública, concluindo-a em 2011. Cursava em 2012 duas pós-graduações *latu sensu*, MBA Gestão Empresarial e Gestão de Recursos Humanos. Atuou como professora de Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio durante os anos de 2003 e 2004, vinculada à Secretaria da Educação, Cultura e Desporto de Roraima. Em 2012, voltou a ministrar aulas particulares de Espanhol para garantir seu sustento, pois se encontrava desempregada. Em 2014, aprovou-se em processo seletivo para ministrar aulas na área de Gestão e Negócios no SENAC/Roraima. A participação no movimento social organizado foi outra área de atuação que iniciou aos vinte anos, sendo uma das fundadoras da primeira ONG LGBT do Estado.

Descrito as docentes *trans* das regiões centro-oeste e norte do Brasil que participaram da investigação, parto para discussão de como a utilização banheiro acionava a demarcação de lugares específicos para os sujeitos em razão de suas identidades de gênero.

O banheiro como demarcador de gênero na escola

De acordo com os relatos da autobiografia de João Nery, o problema com o nome social e a utilização do banheiro em espaços públicos, destacando aqui o ambiente escolar, consiste em outro aspecto que pouco se alterou em três décadas. Assim como as professoras desse estudo, Nery descreveu uma vivência, nos anos de 1970, quando cursava Psicologia e vivenciou constrangimentos similares. Seu relato confirmou a argumentação de Rogério Junqueira (2009) de que evidenciamos uma ausência de ações de enfrentamento do estigma, do preconceito e de políticas públicas destinadas às necessidades básicas de pessoas *trans*.

1 Em 2015, Sarah veio a óbito em Bom Jardim – GO. Os motivos de seu falecimento não foram esclarecidos pelos informantes que tive acesso.

> Só era visto como mulher na sala de aula pela forçosa apresentação, que, inapelavelmente, tinha de fazer. Fora isso, os outros alunos, professores e empregados da universidade que não me conheciam, viam-me como homem. Inclusive, uma de minhas grandes dificuldades era ir ao banheiro. Arrisquei-me um dia para nunca mais. (NERY, 2011, p. 129).

O constrangimento vivenciado por pessoas *trans* no uso do banheiro, muitas vezes, antecede a estruturação de suas identidades de gênero e sexual, seja na Educação Infantil, Básica ou Superior, confirmando que "[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heteronormatividade." (BENTO, 2008, p. 129).

No contexto geral dos sujeitos, seus relatos se referem, em especial, a um período anterior à sua transformação, no qual a proximidade ou o trânsito pela homossexualidade fazia do banheiro um espaço de vivência da violência anunciada e materializada, embora exceções ocorressem. Para aquelas que vivenciaram constrangimentos, maiormente, na Educação Básica, várias delas foram surpreendidas por garotos expondo seus órgãos genitais nesse ambiente escolar. Em decorrência disso, "não utilizar o banheiro" tornou-se uma das estratégias mais utilizadas, ou, utilizá-lo em horários diferenciados, como relatado por Sarah.

> **Na verdade, raramente ia ao banheiro e escolhia um momento que eu ficava observando para ver se realmente não tinha ninguém.** quando a cobra visualiza a sua presa? Ela quer dar o bote e ela consegue porque é muito perspicaz? Então, eu era muito perspicaz neste sentido, [...]. **Esperava. Dava uma voltinha no corredor e ficava observando, sabe, até que eu via que não tinha ninguém. Eu me trancava e só saía quando eu via que ninguém iria entrar.** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, grifos meus).

A fase do Ensino Médio foi enfatizada por Adriana Sales como um período de novas estratégias para lidar com a utilização do banheiro que, a partir da adolescência, assumiu novas representações no que tange às diferenciações de gênero.

> No Ensino Médio as coisas se diferem porque você está no processo de adolescência, de juventude. A questão da manifestação sexual já é mais clara, ela já é mais presente. Aquele espaço já ganha, já tem um peso social. Então, você tem algumas saídas. A minha era não frequentar o banheiro, porque eu não ia adentrar ao recinto sendo toda uma figura femininha, andrógina, e dividir o espaço com rapazes que, na maioria das vezes, eram meus namoradinhos. Para mim, era muito complicado. **A minha saída era não usar o banheiro na escola**. (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro, 2010, grifos meus).

Na universidade, Danye contou-me de uma situação vivenciada quando frequentava o banheiro masculino e foi confundida com uma mulher. A partir daí, passou a utilizar o banheiro feminino, mas gerando também alguns conflitos.

> Danye: Quando eu estava na faculdade, eu entrei rapidão no banheiro masculino. Na hora em que eu entrei no banheiro masculino um homem falou assim: "Oh! Seu banheiro não é aqui." Porque ele me via como mulher. Não é? E eu ainda estava no processo [de transformação]. A partir daí eu comecei a usar o banheiro

> feminino. No meu terceiro ano alguém reclamou, mas eu era muito amigo da diretora e ela me deu uma chave para eu usar o banheiro de deficientes. [...]
> Pesquisador: **Foi uma aluna quem questionou?**
> Danye: Foi. Isso depois de três anos usando o banheiro feminino. Aí ela, a diretora, virou e falou: "Danye, para gente não criar caso, eu sei que você entende muito bem, não é? Vamos fazer com que você use um banheiro só você". **Aí, por um lado você pensa: eu podia continuar no banheiro feminino. Só que eu achei tão legal. Eu sabia se alguém me visse ali, no banheiro dos deficientes, entrando... Eu fiquei nesse negócio, nessa questão do banheiro. Hoje, eu não tenho.** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, grifos meus).

Em um primeiro momento, Danye acreditou ter sido privilegiada ao ser solicitada a utilizar o banheiro para deficientes sob a argumentação de que teria um banheiro somente para ela; além de, como dito pela diretora, "não criar caso". De outro modo, utilizar o banheiro para deficientes parecia condicionar sua transexualidade ao universo da patologia, tanto que ela se questionou sobre o fato de ser vista entrando naquele recinto. Sua preocupação nos remeteu à argumentação de Bento (2008) ao afirmar que pessoas transexuais são vítimas de múltiplas formas de violência, das quais a mais cruel seria a patologização da experiência por irradiar a inferioridade como atributo inerente a essas pessoas.

Mesmo se questionando, contudo, Danye optou pelo silêncio e, de certa forma, conduzida a se sentir merecedora desse ato que identificamos como agressão, uma vez que uma posição pedagógica favorável seria utilizar o acontecimento para colocar a questão em pauta. Isso poderia gerar a discussão de subsídios que contribuiriam para formação dos/as discentes da instituição que, provavelmente, enfrentariam situações similares em suas atuações profissionais. Seria possível então desenvolver atividades de reconhecimento da diferença, aproximando-se de uma pedagogia *queer* (MISKOLCI, 2012; LOURO, 2004).

Na atuação docente, Danye destacou que em duas escolas nas quais trabalhou havia apenas um banheiro para os/as funcionários/as, locais em que a nenhum constrangimento foi exposta em razão do uso esse espaço. Em outra escola, porém, não lhe era permitido utilizar o banheiro feminino. Contou-me de uma circunstância em que quando ia entrar no banheiro feminino foi abordada pela diretora: "Ela falou assim: 'Aí não pode não.' Mas, por exemplo, se eu voltar para lá, hoje, eu não tenho esse perigo. Eu usaria o banheiro feminino." (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013).

Teixeira (2009) ressaltou o quanto as normas sociais que compõem nosso existir, muitas vezes destoando de nossa individualidade, incute em nós a sensação de fazer algo errado, não permitido. Junqueira (2009, p. 27), descreveu esse "fazer algo errado" como um dos processos de internalização da homofobia/transfobia que "[...] uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão recebida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social." Naquele momento no qual não utilizou o banheiro em razão da proibição da diretora, Danye, possivelmente, assumiu para si um contexto de que "fazia algo errado". Ficando em silêncio consentiu com a imposição de um destino como "pária social". Contexto bem aproximado pôde ser identificado por Sarah quando cursava a universidade:

> Vixi, eu ouvi muitas piadinhas minhas. **Foi o pior trauma que eu tive. Foi a questão do banheiro e tenho até hoje, sabe?** Quando eu cheguei, ousado que era, eu comecei a ir ao banheiro das mulheres. Aí, começaram a reclamar: "ah, porque é *gay*, não sei o quê..." E a gente escutava pelos cantos. Até dentro do banheiro, às vezes, sabiam que eu estava dentro do compartimento do banheiro que era dividido. Eu escutava as piadinhas, "**ah, está vendo aquele gay, ele está aí dentro do banheiro das mulheres, tem que reclamar, tem que fazer isso, aquilo**..." [...] E aí, eu ia ao banheiro dos homens. A mesma coisa. "Eu cheguei aqui, aquele gayzinho estava aqui, não sei o quê". Eu lá no banheiro. Eu tive que escutar tudo isso. **Eu tinha que tirar par ou ímpar ou recorrer a quê? Para que tivesse um banheiro específico. Não foi fácil.** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, grifos meus).

Como destacado por outras professoras, a saída de Sarah foi escolher um horário no qual ninguém estaria no banheiro masculino para que ela pudesse utilizá-lo. Seu medo era a respeito de qual reação poderia desencadear ao se deparar com alguém dentro do banheiro, o que a levava a se conter por períodos prolongados. A utilização do banheiro para Sarah na universidade representava um dos maiores constrangimentos que vivenciou naquele espaço, aspecto que não ocorreu na Educação Básica, pois ainda não havia se transformado, com isso, utilizava o banheiro masculino.

Ao ter sido restringida de utilizar ambos os banheiros na universidade, Sarah, assim como o ocorrido com Danye, acreditou que estaria "fazendo algo errado" (TEIXEIRA, 2009). Com isso, o uso das estratégias indicou que naquela circunstância a vergonha, a culpa e o merecimento pela agressão foram sentimentos incorporados de forma mais latente. Diferente de outra professora da pesquisa que foi advertida formalmente por utilizar o banheiro feminino, nenhuma advertência formal foi direcionada à Sarah por parte de gestores/as da universidade na qual estudava. O reconhecimento do fato se deu a partir de comentários que não foram ditos diretamente, mas ouvidos por ela nas dimensões da universidade.

Em Bom Jardim, quando entrevistei Sarah, perguntei qual banheiro ela utilizava. Respondeu-me que não havia banheiro definido na sala dos/as professores/as, utilizando o que estivesse disponível, contudo, implicitamente havia uma demarcação de qual seria o masculino e o feminino: "[...] Sempre vou ao primeiro. O primeiro, não está definido, mas é voltado mais para as mulheres. Entram muito mais nele. O de lá são os homens quem vão. [...] Aqui não tem problema nenhum eu ir ao banheiro das mulheres, nunca tive problema." (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Louro (1997, p. 58) afirmou que a escola, por meio de símbolos e códigos, designa o que cada um/a pode ou não fazer por meio da separação e instituição de normas, definindo espaços possíveis e vivíveis aos sujeitos. Nesse sentido, "[...] o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...]". Logo, o banheiro representa um consistente divisor de águas entre espaços possíveis ao masculino e ao feminino. Para pessoas *trans,* torna-se um espaço inabitável e, ao mesmo tempo, arriscado, o que pode ser confirmado, principalmente pela constatação de que a maioria das professoras investigadas resistia em utilizá-lo, ou, sujeitavam-se ao enfrentamento dos olhares de recusa, como destacado por Sarah e Danye.

Ao ocupar a profissão docente, para algumas das professoras, essa história tomou outros caminhos. Isso ocorreu, sobretudo, devido ao posicionamento político, ou seja, ao que algumas das professoras desse estudo descrevem como processo de empoderamento. Dentre essas, Adriana Sales relatou-me a forma como se posicionava nessa situação.

> As pessoas sabiam que se mexessem comigo, a panela era mais quente. Haveria uma devolutiva para aquela manifestação. Como professora, nunca tive problema com o toalete, claro que você vê uma cara torta, um comentariozinho ali, assim. Os profissionais são covardes ao ponto de não se assumirem, não chegam para você e falam o que pensam. Formalmente, não me apresentaram nada. Continuarei frequentando o banheiro feminino. (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010).

No tocante a todas as participantes da pesquisa, Sandra foi uma das poucas docentes que relatou não ter vivenciado problemas com a utilização do banheiro na Educação Básica e na profissão docente. Ressaltou ter enfrentado agressões verbais e físicas na escola no período em que ainda não havia definido sua identidade de gênero. Tais experiências ocorreram tanto quando residia na Venezuela como quando se mudou para o norte do Brasil e retomou os estudos. Segundo ela:

> Por eu ter sido uma criança, um adolescente e jovem que não tinha o perfil dos meninos da minha idade, daqueles que estudavam comigo, **eu acabei sofrendo muito preconceito e muita discriminação na escola, tanto na escola como na faculdade. Inclusive cheguei a ser violentada fisicamente, com pedras, com pauladas**. (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010, grifos meus).

No entanto, suas memórias não anunciaram o banheiro como espaço dessas vivências de violência e, em especial, sobre sua prática docente, explicou que: "[...] não vivi essa desagradável experiência. No meu primeiro dia de aula [como docente] já fui conversando com as professoras e nunca tive problemas nesse sentido. Graças a Deus." (Sandra, Boa Vista-RR, fevereiro de 2013).

Algumas considerações

Ao contextualizar sobre os processos desencadeados pela utilização do banheiro por professoras *trans* das regiões centro-oeste e norte do Brasil durante suas trajetórias escolares e de constituição profissional, este espaço se configurou para a maioria delas como um "demarcador dos gêneros possíveis" sustentado por princípios de hierarquizações das possibilidades de construção do gênero. Nesses espaços, o lugar a ser ocupado por homens e mulheres é minuciosamente delimitado levando aqueles/as que ultrapassam esses limites a serem punidos de diversas formas.

Como expressado pelas docentes, assim como a questão do nome social, os conflitos na utilização do banheiro se materializaram de forma mais latente para aquelas professoras que pouco conhecimento detinha sobre legitimações e não se vinculavam ao movimento social organizado de pessoas *trans.* De qualquer forma, assim como evidenciado nas narrativas das professoras e descrito no folder "A travesti e o educador" (BRASIL, 2004a), por localizarem-se socialmente no gênero feminino a demanda de pessoas *trans* femininas em qualquer instituição

pública é para utilização do banheiro das mulheres. As recusas para que essa ação se consolide na prática escolar delimita as demarcações do feminino e do masculino nutrindo os princípios da heteronormatividade em todos os seus espaços.

Referências

BENEDETTI, M. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador**: respeito também se aprende na escola. Brasília, DF: PNDST/Aids, 2004a. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Travestis ganham campanha contra aids e preconceito. 2004b. Disponível em: http://www.aids.gov.br/noticia/travestis-ganham-campanha-contra-aids-e-preconceito. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Educação sem preconceitos: a travesti na escola. Brasília, DF: PNDST/Aids, 2010c. (Folder da Campanha Sou travesti. Tenho o direito de ser quem eu sou).

BRASIL. Ministério do Planejamento, **Orçamento e gestão**: direito ao uso do nome social por travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Federal. Portaria n. 233. João Bernardo de Azevedo Bringel. Brasília, DF, mai. 2010b.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349. Acesso em: 5 de abril 2018.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escola**s.** Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO. Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: América, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum.Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012.

NERY, João Walter. **Viagem solitária**: memórias de um transexual trinta anos depois. São Paulo: Leya, 2011.

RUSPINI, Elisabetta. Fluiditàdigenere: Il contributo della sociologia. *In:* RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco (orgs.). **Transessualità e scienzesociali**: identità di genere nella postmodernità. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Vidas que desafiam corpos e sonhos**: uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

5 - “O LUGAR DO PREPARO DA MULHER PARA O DESEMPENHO DE SUA PRINCIPAL MISSÃO...”: A ESCOLA DOMÉSTICA DONA JÚLIA – CUIABÁ-MT (1946-1949)

Gabriella Moura da Silva
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Simone de Beauvoir (1980, p. 7), ao refletir sobre os espaços que eram destinados às mulheres, levantou alguns questionamentos intrigantes: “[...] onde estão as mulheres? [...], mas antes de mais nada: que é uma mulher?” Beauvoir apontou para uma construção da mulher segundo o olhar masculino. A elas, e a nós mesmas, sempre é repetido “[...] sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres.” Desse modo, somos sempre forçadas à compreensão de que nem “[...] todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade.”

Muitas foram as formas de educação, ao longo do tempo, para que as mulheres adotassem determinados modos de ser, entre elas, as práticas educativas que incluíram teorias “[...] utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero.” (LOURO, 1997, p. 45). Assim, homens e mulheres recebiam educação diferenciada.

Para Guacira Louro (1997, p. 91) é difícil pensar os processos de escolarização de homens e mulheres sem que “[...] se considere, articuladamente todos os dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como agem sobre todos os sujeitos e, em especial sobre estudantes e mestres [...].” Ou seja, para que homens e mulheres sejam formados com uma determinada concepção de sociedade, é preciso “[...] dar a esses sujeitos o sentido de pertencimento à instituição – ela terá de distingui-los dos outros, daqueles que estão fora de seus muros”.

A escola que ora estudamos nos pareceu atender a essa singularidade institucional à qual Louro (1997) se referiu, que distinguia formas de educação, uma vez que a formação eminina ofertada pela Escola Doméstica Dona Júlia, em Cuiabá, Mato Grosso[2], preconizava uma forma de escolarização diferenciada para mulheres, cujo processo de estudo já envolvia determinadas práticas consideradas femininas.

Essas práticas, destacadas das considerações de Louro (1997, p. 96), referem-se ao processo de escolarização das sociedades modernas, já que “[...] o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade

2 Este texto é parte de uma pesquisa que desenvolvemos no Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura Memória e Teorias em Educação, no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e se inscreve no âmbito do projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021 e conta com o apoio do Conselho apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil.

profissional será considerada um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas."

Os trabalhos domésticos precisaram, assim, também ser escolarizados de forma que se pudesse assegurar o confinamento das mulheres nos espaços privados, atribuindo a elas a responsabilidade pelos trabalhos domésticos, essa mesma causa de confinamento e responsabilidade asseguraria aos homens preponderância em outros espaços e saberes, que não os do lar.

Uma escola para formar mulheres, uma escola na qual se pregava os atributos que são tradicionalmente associados às mulheres: o amor, a sensibilidade, o cuidado com o lar e com a família. Foram esses pressupostos que nos levaram a investigar a trajetória da Escola Doméstica Dona Júlia - EDDJ e nos levaram a questionar: Que escola era essa? Como foi pensada a educação feminina entre os anos de 1946 a 1949 nos primeiros três anos do curso Doméstico?

Pensamos que estudar a história de uma instituição escolar permitirá compreender como se constituiu a escola em determinado período histórico, além disso, a busca por documentos escolares, nos permite analisar outros fatores importantes da instituição pesquisada. José Luís Sanfelice (2006, p. 25), afirmou que os trabalhos historiográficos sobre as instituições escolares vão além "[...] do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc." Desse modo, nota-se que a instituição escolar não pode ser considerada como algo isolado, produzir um trabalho historiográfico sobre uma instituição escolar, é necessariamente "interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade". Compreendemos assim que a pesquisa precisa abranger as dimensões macro e micro da instituição escolar, ou seja, o estudo no âmbito das instituições escolares requer uma análise cautelosa, nas entrelinhas.

Para essa pesquisa o recorte temporal foi delimitado entre os anos de 1946 a 1949. Iniciamos em 1946 - ano da inauguração da EDDJ e finalizamos em 1949, pois marca o ano de conclusão do primeiro curso doméstico na EDDJ, curso que teve duração de três anos.

Nossa principal fonte de informações para este texto é um periódico denominado A Violeta que foi editado pelo Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida - GLJLA, entre os anos de 1916 a 1950, circulando por 34 anos. De acordo com Yasmin Jamil Nadaf (1993, p. 28) a periodicidade da Revista A Violeta foi modificando ao longo dos anos de sua circulação "A Violeta circulou inicialmente, de forma irregular, de uma a três vezes por mês, no período de dezembro de 1916 (revista nº1) a dezembro de 1920 (revista de n°7), e, posteriormente passou a ser um periódico mensal."

A inauguração do GLJLA ocorreu no dia 26 de novembro de 1916. O grêmio era constituído "[...] por jovens normalistas [...] ligado a algumas senhoras e senhoritas simpatizantes da cultura". (NADAF, 1992, p. 23). As jovens integrantes do GLJLA eram oriundas de uma classe social abastada, algumas filhas e/ou membro das famílias tradicionais cuiabana. Como conhecedoras das letras e simpatizantes da cultura, as mulheres sócias do grêmio, propuseram uma revista que pudessem circular pela cidade e o estado, com informações femininas do período, a Revista a Violeta.

Ao final do século XIX, era comum no Brasil que muitas mulheres de classe média fundassem jornais e revistas tanto como forma de se inteirarem dos assuntos da sociedade, de se manterem ativas, de saírem dos espaços privados, quanto o de manter contato com outras mulheres, suas leitoras, bem como publicitar determinadas ações e informações que julgassem necessárias e,

que tornaram-se muitas vezes, campanhas pela educação feminina, isto é "[...] esses periódicos, como outros da época, fizeram campanhas pela educação da mulher. Muitas vezes apareceram ligadas ao reforço do papel de mãe, de boa esposa, de dona de casa." (TELLES, 2018, p. 427).

A Revista A Violeta seguiu um modelo semelhante ao proposto por outros periódicos brasileiros que circulavam no período. As responsáveis pelas publicações representavam uma parcela da sociedade de mulheres cultas, que promoveram ações e discussões referentes a educação da mulher para atuar no lar e aprender determinadas formas de se comportar na sociedade.

A Revista A Violeta foi inaugurada em 16 de dezembro de 1916, com intuito de ser um espaço reservado à manifestação das mulheres, em especial das escritoras que publicavam suas escritas na Revista A Violeta. Outros periódicos do período noticiaram o surgimento da revista, como o Jornal A Cruz (1916, p. 1), que publicou a seguinte informação: "[...] surgiu no campo da imprensa 'A Violeta', linda revista do 'Grêmio literário' que um grupo de senhoras e senhoritas desta cidade acaba de fundar para o cultivo das letras femininas e patrícias[...]". A Revista A Violeta circulou pela capital Cuiabá e por todo estado de Mato Grosso.

Consideramos que periódicos como a Revista A Violeta constituem importantes fontes de pesquisa. Em relação ao uso dessa fonte de pesquisa, Tania Regina Luca (2010) chamou-nos a atenção para pelo menos dois fatos. O primeiro deles é de que uma revista engloba inúmeras informações para que alcance êxito em sua circulação e um número considerável de pessoas interessadas. Um segundo fato é que a revista é também tendenciosa, por isso devemos atentar para a análise do que é noticiado para não cair nas "armadilhas" que o texto pode esconder.

Fontes como esse periódico são, portanto, relíquias preciosas para pesquisa. Marc Bloch (1997) destacou que reunir os documentos, bem como proceder à sua análise não é uma tarefa fácil. Para ele todas as análises devem ser cautelosas, avançar nos detalhes, compreender as entrelinhas, enfim ir além do que se vê nos documentos. Embarcar na aventura de pesquisar exige irmos ao encontro das fontes, o que só é possível se nos movermos para as bibliotecas, para os arquivos, enfim, para um local nos qual mantenhamos contato com as fontes que nos dará subsídios à pesquisa a qual pretendemos realizar e, por certo "[...] reunir os documentos que estima necessário é uma das tarefas mais difíceis do historiador." (BLOCH, 1997, p. 82).

A busca pelas fontes documentais não é, por conseguinte, uma tarefa simples, mas requer atenção, cuidado e esforço do pesquisador. Assim, ao nos aproximarmos de uma história que nos parece distante, fomos com essa convicção investigar a instituição de Ensino Doméstico Dona Júlia e a formação feminina por ela ofertada.

Ensino Doméstico: escolarizar as mulheres para o "eterno feminino..."

Beauvoir (1980, p. 9) também nos alertou que uma mulher é sempre marcada e definida pelo "[...] 'eterno feminino' e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: o que é uma mulher?"

Percorrendo quase esse mesmo caminho, e buscando compreender a história das mulheres, Michelle Perrot (2007, p. 16), na França, enfatizou que por muito tempo as mulheres foram silenciadas e suas histórias, suas vidas não eram consideradas como importante. Os homens ocupavam e dominavam os espaços públicos, enquanto as mulheres viviam confinadas em

seus lares, sobre quem se impunha um silêncio profundo. Assim histórias a respeito delas eram escassas ou inexistentes e "[...] as mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, [...] estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal." o silêncio das mulheres era a garantia de uma sociedade tranquila.

Jane Soares de Almeida (1998, p. 27), enfatizou que também no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, mesmo com as mudanças em "decorrência da implantação do regime republicano e também pelo processo de urbanização e industrialização", que coincidia com os movimentos de reivindicações das mulheres por direitos, que envolveram inúmeros países, a educação das mulheres ainda era tradicional. O Brasil era um país com tendências conservadoras, patriarcal, cujas concepções de educação para mulher eram bem definidas.

Mesmo depois de proclamado o regime republicano prevalecia a ideia de educação para as mulheres consoante os preceitos religiosos, patriarcal e patriótico, cujas "[...] ideias permaneceriam, por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nesse perfil. A responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar [...]" (ALMEIDA, 2004, p. 71).

Louro (2018, p. 444), descreveu que a escolarização para as mulheres, desde a infância mantinha-se vinculada ao seu dever e responsabilidade com os afazeres domésticos. Assim aprender as primeiras letras, ler, escrever, a doutrina cristã e noções básicas eram a base do ensino para homens e mulheres, porém "[...] logo algumas distinções apareciam: para os meninos, as noções de geometria; para as meninas, bordado e costura". A formação voltada a uma finalidade única.

A educação para mulheres afastava-se assim de uma formação intelectual mais ampla e voltava-se para uma formação mais pessoal, restrita aos conhecimentos necessários para que mulheres pudessem agir e se responsabilizarem pela formação das futuras gerações, em especial a partir de princípios cristãos. Ou seja, uma educação "[...] para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos." (LOURO, 2018, p. 446).

Havia, portanto, segundo os princípios republicanos, uma dupla necessidade de escolarização do doméstico: cabia ensinar as mulheres a agir em consonância às mudanças sociais que ocorriam, ao mesmo que uma necessidade de controle, uma vez que elas poderiam sair de casa para trabalhar. É preciso lembrar que o doméstico poderia perder espaço para os saberes a serem adquiridos na escola. Independentes, trabalhando fora dos espaços domésticos, as mulheres poderiam deixar de lado, os cuidados com o lar, desse modo a escolarização do doméstico ocorre justamente pelo fato da "[...] saída das jovens da escola para o trabalho e seu possível despreparo para as tradicionais tarefas de dona de casa." (LOURO; MEYER, 1993, p. 45).

Escolarizar o Doméstico, como dito por Louro e Meyer (1993), incluía uma necessidade de controle da mulher, afinal, ofertando uma educação pautada no cuidado com seus lares e com o núcleo familiar facilitaria o controle e a ordem na sociedade, tanto por grupos religiosos quanto pelos grupos que ocupavam o poder. Tanto Louro (2018) quanto Almeida (1998) expuseram que a educação feminina ocorria de acordo com os planos que governantes e intelectuais católicos

tinham para a família brasileira: um modelo conservador, tradicional, religioso, fundamentado em princípios morais cristãos. Assim, foram surgindo instituições escolares que visavam essa formação exigida no período.

A inauguração de uma instituição de ensino doméstico em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, em 1946, a exemplo, comprova que ainda naqueles anos pregava-se uma forma de educar diferenciada para as mulheres.

A EDDJ instituiu em suas normas o modelo de educação para as mulheres consoante o que vigorava na sociedade, no período e publicitou "A escola Doméstica dona Júlia prepara a mulher para o lar e para a sociedade." (A VIOLETA, 1949, p. 3). A formação para as mulheres ofertada abrangia a organização e administração do lar e também modos de comportar-se em sociedade, não como um ser público, mas uma educação que fosse coerente com as "aspirações masculinas", isto é, as mulheres deveriam ser "[...] uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano [...]", como dito por Almeida (1998, p. 19). Em suma, a EDDJ reforçava a escolarização para o núcleo familiar, seguindo as concepções patriarcal do período.

Escola Doméstica Dona Júlia em Cuiabá-MT: "A construção de um sonho"

Maria Dimpina, idealizadora da EDDJ, expressou por entre as letras a sua satisfação em falar sobre a educação da mulher para as lides domésticas, e mencionou que a construção de uma escola Doméstica era um sonho[3] que foi pensado em conjunto a escritora Júlia Lopes de Almeida[4], patrona da escola, era "[...] um ideal que o Grêmio Júlia Lopes concebeu e alimentou desde o início de sua formação, quer pelos conselhos de sua dedicada Patrona, quer pelos ideais elevados de suas fundadoras: a Educação da mulher para as lides domésticas." (DIMPINA, 1945, p. 1). As fundadoras do Grêmio Júlia Lopes de Almeida, as sócias da Revista A Violeta eram escritoras assíduas que publicavam seus textos na mesma revista. Entre os temas abordados, exploravam a necessidade de criação e instalação de uma escola doméstica em Cuiabá, Mato Grosso.

A inauguração da EDDJ, em Cuiabá, constituiu-se "[...] uma pedra a mais no alicerce da nossa formação moral e cívica." (DIMPINA, 1946 p. 5). A cerimônia de inauguração da escola Doméstica Dona Júlia, em 26 de novembro de 1946, foi marcada por uma atividade solene. O desatar de uma fita, que dava acesso à cozinha, marcou a inauguração da instituição. A fita foi desatada pelo Interventor Federal do estado de Mato Grosso, Júlio Strübing Müller.

Ao ter acesso à cozinha da EDDJ, o interventor do estado proferiu um discurso referindo-se aos motivos pelo qual a fita dava acesso à cozinha: "[...] não vos admireis, snrs, o porquê deste meu gosto. A cozinha deve ser o salão de honra da Mulher. Queremos elevá-las em Cuiabá à altura que ela merece." O discurso foi transcrito por Maria Dimpina e publicado pela Revista A Violeta, na página 5, da edição especial de número 337, em 30 de novembro de 1946. (A VIOLETA, 1946, p. 5).

3 Embora a EDDJ, tenha sido inaugurada apenas no ano de 1946, houve muito tempo antes da criação da referida escola Doméstica, discussões e planejamentos sobre a instalação de uma Escola doméstica em Cuiabá, talvez por isso a referência à palavra sonho.
4 Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) foi Jornalista e autora de livros de sucesso. Quando começou sua longa carreira de mais de quarenta anos como jornalista e escritora, ainda encontrou grande oposição, mas foi adquirindo renome e prestígio. [...] Em suas crônicas fez campanhas em defesa da cidade, da educação da mulher, do divórcio, da exposição de flores, assim como fizera a defesa da abolição e da república. (TELLES, 2018, p. 435).

O excerto transcrito do discurso proferido pelo interventor mostra-nos como era pensada a educação feminina ofertada pela EDDJ. A expressão utilizada pelo interventor ao se referir à cozinha como um salão de honra da mulher, chamou-nos à atenção, uma vez que ele se referiu às ditas notabilidades femininas: a elas os serviços da cama, da cozinha, da lavanderia. No caso, para o interventor, o lugar de honra da educação feminina, seria a cozinha, lugar no qual as mulheres cultivam, cuidam, alimentam e nutrem sua família. Desse modo, o governador, um homem do seu tempo, expressou suas convicções para a EDDJ, manifestando-se a favor de o ensino das mulheres para as práticas domésticas. Ao desatar a fita na porta da cozinha, na verdade, afirmou que ali era o lugar das mulheres de bem, honradas.

A palavra honra, enraizada no vocabulário social, indica para as mulheres a ideia de pureza, ideia que aparece relacionada à sexualidade como, por exemplo, o resguardo da virgindade. O conceito de honra como "[...] sexualmente localizado do qual o homem é legitimador, uma vez que a honra é atribuída pela ausência do homem, através da virgindade, ou pela presença masculina no casamento." Ou seja, a honra precisaria ser defendida, mulheres honradas mantinham-se em seus "lugares" honrados como: o interior dos lares, o convívio familiar e religioso. "A identidade sexual e social da mulher através de tais informações molda-se para atender um sistema de dominação familiar e social." (SOIHET, 2018, p. 391).

A fala do interventor do estado, considerando sua posição social como uma autoridade de Mato Grosso, representou o discurso masculinizado comum no período, uma vez que homens em espaços privilegiados da sociedade ao se referirem às mulheres associam a palavra honra a suas vidas social e sexual.

A partir de 1946, Cuiabá, capital de Mato Grosso, passou a contar com uma escola de ensino doméstico. A EDDJ foi instalada no centro da cidade, na rua Pedro Celestino, nº 32 em um prédio doado por Maria de Arruda Muller[1], esposa do interventor Federal Júlio Strübing Müller.

Doméstica Dona Júlia receberam o mesmo nome em homenagem à patrona do Grêmio, a romancista carioca Júlia Lopes de Almeida que, no início do Grêmio em 1916 até 1934 - ano de sua morte, manteve contato com as associadas da revista A Violeta, bem como incentivava a criação de uma escola doméstica "[...] desde a época da fundação do grêmio, nossa grande e benemérita patrona D. Júlia Lopes de Almeida a quem o Brasil deve benefícios sem conta, nascidos da leitura de sua obra, vem nos incentivando para a criação de uma escola doméstica." (DIMPINA, 1946, p. 3). O contato permanente que havia entre Júlia Lopes de Almeida e as sócias do grêmio se davam por meio de cartas e muitas dessas correspondências foram publicitadas em edições da revista.

Dona Júlia, como era chamada a patrona da Escola Doméstica, aconselhou que Maria Dimpina, ao construir o programa de ensino da EDDJ, seguisse o modelo de ensino adotado pela Escola Doméstica de Natal. Um trecho da carta recebida da escritora referendava o ensino ministrado na Escola Doméstica de Natal que era "[...] a melhor no gênero no País, se não conseguirem o desenvolvimento de seu programa, à risca, procurem adaptá-lo às possibilidades do momento". (DIMPINA, 1946, p. 4). A escola de Natal foi considerada por Dona Júlia como uma escola modelo de ensino ideal para a formação das mulheres.

1 Maria Ponce de Arruda – depois Maria de Arruda Müller. Cuiabá, MT, 9 dez. 1898 - foi também uma das fundadoras do Grêmio Literário 'Júlia Lopes' e da Federação Matogrossense pelo Progresso Feminino; membro de Academia Matogrossense de Letras e membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. (NADAF, 1993, p. 61).

A Escola Doméstica de Natal mencionada por Júlia Lopes de Almeida havia sido inaugurada no início do século XX "[...] destinada a formar um novo tipo de mulher civilizada para uma nova sociedade que despontava com os primeiros indícios de desenvolvimento social e econômico." (RODRIGUES, 2007, p. 83). A carta que indicava o modelo para instituição de ensino doméstico havia sido enviada nos anos de 1920 aproximadamente, mas no Grêmio, capitaneado por Dimpina, a ideia de construir uma escola doméstica em Cuiabá, permanecia.

O Jornal A Cruz (1946) publicou uma notícia intitulada "A Escola Doméstica Dona Júlia" evidenciando que seu "[...] programa é nos moldes da Escola Doméstica de Natal." (A CRUZ, 1946, p. 4). Desse modo, parece-nos que Maria Dimpina seguiu as recomendações de Júlia Lopes de Almeida ao estabelecer a Escola Doméstica Dona Júlia. O funcionamento da instituição escolar há muito era esperado pelas associadas do Grêmio, em especial, por Maria Dimpina. A cerimônia inaugural contou com a presença de autoridades de todo o estado e de outras localidades do Brasil.

O Jornal O Estado de Mato Grosso publicou na primeira página uma matéria referente à participação das autoridades na inauguração da EDDJ, na qual descreveu que a inauguração daquela instituição escolar "[...] despertou, como não podia deixar de acontecer, grande interesse em nosso meio, vendo-se presentes ao concorrido ato, além das pessoas mais representativas do nosso mundo social, o exmo. Sr. Interventor Federal e demais altas autoridades estaduais e federais." (JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO, 1946, p. 1).

Dirigida por mulheres que integravam a elite cuiabana, também na EDDJ percebemos que as classes sociais mais abastadas influenciaram e moldaram modelos para instituições escolares, o que nos leva a comprovar que "[...] os interesses de uma mesma classe social moldam as instituições diferentes que se articulam na formação da "elite" feminina de uma cidade[...]". (NOSELLA; BUFFA, 1996, p. 34).

A cerimônia de inauguração comprovou que a existência da instituição estava diretamente articulada ao governo federal, estadual e municipal, pois muitos representantes tanto dos poderes federal, estadual e municipal estiveram presentes.

No que se refere à documentação analisada, nenhum documento foi encontrado afirmando que a escola era pública, mas podemos conjeturar que a escola se constituía como uma instituição de cunho filantrópico, ou seja, dependia quase exclusivamente de recursos financeiros oriundos dos órgãos públicos, de doações de outras instituições ou individuais como, por exemplo, de pessoas das famílias mais ricas que poderiam contribuir financeiramente com a escola e, consequentemente, influenciar ou opinar sobre o ensino que ali era ofertado.

Modelo de Ensino Ofertado na EDDJ: "Os seus serviços a favor da educação da mulher para o lar..."

A EDDJ se constituiu como uma instituição que ofertava um ensino escolarizado para os afazeres relacionadas ao meio doméstico, no qual as moças ali matriculadas aprendiam "[...] tudo enfim que, sendo necessário a sua educação e a habilite para seu grato mister que, quer queiram quer não é o de ser dona de casa.", como descrito por Maria Dimpina em A Violeta. (DIMPINA, 1946, p. 9).

Seguindo a visão conservadora das gestoras, a EDDJ trilhou caminhos pré-estabelecidos na sociedade para formatar um modelo de educação feminina conveniente aos interesses das mulheres que a comandavam.

Em 1947, no primeiro ano do curso, com duração de três anos, a chamada para a matrícula trazia as seguintes exigências: "a [...] candidata deve preencher as seguintes condições além de saúde, vacina e boa conduta: a) Idade mínima de 14 anos; b) haver completado o ensino primário". (DIÁRIO OFICIAL, 1946, p. 8).

Podemos evidenciar que o modo em que as moças se comportavam e suas ações em sociedade era um dos requisitos para ingresso na escola. A EDDJ, desde seu início, queria entre suas estudantes um modelo idealizado de mulher: "boas moças" e "mulheres de família".

Lembramos que no Brasil, nesse período, para as mulheres o casamento, ter e criar seus filhos, o domínio dos afazeres domésticos, a responsabilidade pela família era seu destino natural. Desse modo, as mulheres precisariam seguir regras e condutas, ou seja, "dar-se ao respeito". Com isso, as boas moças e de boas condutas como assevera Carla Bassanezi Pinsky (2018, p. 610), eram "[...] as que se portavam corretamente, de modo a não ficarem mal faladas. Tinham gestos contidos, respeitavam os pais, preparavam-se adequadamente para o casamento".

Para essa primeira turma na EDDJ foram ofertadas 30 vagas para estudantes, pois a escola funcionava em modelo de semi-internato, sob patrocínio da Legião Brasileira de Assistência - LBA, o que comprova de certo modo, o cunho filantrópico, cujas "[...] alunas existentes são mantidas pela Legião e as despesas com semi-internato exigem esse limite." (A VIOLETA, 1946, p. 7).

Cabe, contudo, uma ressalva. A LBA foi instituída em 1942 por Darcy Vargas, Primeira-dama do Brasil, no governo de Getúlio Vargas, era um programa assistencial público. A LBA foi inaugurada com o objetivo de amparar os soldados brasileiros que iriam lutar na segunda guerra mundial e suas famílias, além disso, visava combater os "[...] males relacionados à pobreza. Desenvolvia ações marcadas pela filantropia e pelo apoio voluntário a mulheres." (BARBOSA, 2017, p. 18). Parece-nos que amparada nesses objetivos, a LBA financiou inúmeras atividades da EDDJ.

A LBA contou com a atuação voluntária de mulheres em todo o país, já que o projeto se espalhou pelo território brasileiro, cuja "[...] participação feminina se deu por meio do engajamento de esposas de políticos, mulheres já atuantes nas práticas filantrópicas, jovens estudantes e donas de casa [...]." (BARBOSA, 2017, p. 19).

Em Mato Grosso, no período em que a EDDJ foi inaugurada, a esposa do interventor federal, Maria de Arruda Muller, estava à frente dos trabalhos desenvolvido pela LBA. Conjecturamos que a proximidade entre Maria de Arruda Muller com a Revista A Violeta e EDDJ foi de suma importância para o desenvolvimento das atividades na instituição, pois, como membro da LBA disponibilizou mais recursos financeiros para EDDJ.

Parece-nos razoável admitir que a EDDJ desde sua inauguração contou com os recursos financeiros cedidos por instituições governamentais como a LBA e por particulares. A oferta de um número limitado vagas devia-se aos recursos financeiros doados pela LBA e para suprir as despesas referentes a 30 estudantes. Como as aulas seriam ministradas em período integral, no regime semi-internato, o custo para sua manutenção provavelmente era alto.

As aulas em modelo semi-internato eram distribuídas para o período matutino três horas e no vespertino quatro horas, exceto aos sábados, dia no qual as aulas ocorriam apenas no período matutino. Assim, as aulas eram ministradas "[...] diariamente das 8 às 11 e das 13 às 17 horas, exceto aos sábados, cujo horário é apenas das 8 às 11." (A CRUZ, 1947, p. 1).

A EDDJ articulava suas aulas a outros cursos ofertados em outras instituições escolares no ensino regular. O programa do curso doméstico ofertava as seguintes disciplinas: Arte culinária; Higiene de Alimentação; Matemática e Geografia; Trabalhos Manuais e Consertos de roupas usadas; Ordem Doméstica; Economia Doméstica; Corte E Costura; Português e Linguagem; História e Educação Cívica. Todas as aulas eram ministradas por professoras.

Quadro 1 - Diretoras, professoras e disciplinas (1947).

Professora	Função	Disciplina
Maria Dimpina Lobo Duarte	Diretora e Professora	Português e Linguagem; história e educação cívica.
Amélia Pereira Leite	Subdiretora e Professora	Ordem Doméstica
Aline Maria de Siqueira	Professora	Arte Culinária
Alice Freire	Professora	Higiene de Alimentação
Senhorinha de Campos	Professora	Matemática e Geografia
Angelina Torquato	Professora	Trabalhos manuais e conserto de Roupas usadas
Ecila de Arruda Pimenta	Professora	Corte e Costura

Fonte: Revista A Violeta (1946).[2]

No Programa de Ensino da EDDJ prevalecia a oferta de disciplinas para os afazeres domésticos, na qual a instrução para as moças voltava-se para atividades que privilegiavam a ordem doméstica e a sociabilidade, ou seja, os ensinamentos incluíam "[...] educar as jovens significava geralmente ensinar-lhes corte e costura, culinária, religião e algumas normas de sociabilidade, pois se considerava que ler e escrever pouco lhes valeria no futuro." (ALMEIDA, 1998, p. 134).

No decorrer do curso as moças participavam das aulas teóricas e realizavam determinadas práticas. Nas aulas práticas confeccionavam os trabalhos de corte e costura e na cozinha, uma exigência para a avaliação no curso. Mensalmente, os trabalhos confeccionados pelas moças eram expostos nas dependências da escola ou nas dependências das salas de aula em "[...] exposições mensais dos produtos das diversas classes como sejam, costuras, trabalhos, produtos de culinária: salgados, massas, pratos excelentes e saborosos." (A VIOLETA, 1947, p. 15).

2 Elaborado pelas pesquisadoras.

A documentação analisada nos leva a conjecturar que os trabalhos desenvolvidos pelas alunas tinham duplo objetivo. Primeiro, como já citado, os trabalhos eram uma maneira de avaliação individual do desempenho das alunas. O segundo objetivo que podemos alcançar é que como a escola dependia de recursos financeiros dispendidos pelo governo, por outras instituições ou de particulares, podemos pensar que a venda dos produtos confeccionados pelas estudantes poderia ser comercializada de forma a compor um fundo financeiro para a EDDJ.

Essa nossa conjectura pode ser confirmada a partir de outra publicação na qual encontramos que a EDDJ "[...] iniciará o serviço, sob encomendas, dos produtos das classes de costura, trabalhos manuais e culinária [...]." (A VIOLETA, 1947, p. 16). Possivelmente essa tenha sido uma das ações pensada pelas professoras para ajudar na manutenção das atividades da EDDJ.

A EDDJ, além disso, publicou em 1947 que começou a aceitar "[...] mediante contribuição mensal, alunas para corte, costura, trabalhos manuais e arte culinária, confecciona vestidos e roupas de senhoras, bordados, tricô [...]." (A CRUZ, 1947, p. 3). Parece-nos razoável admitir que determinadas disciplinas fossem ministradas com maior carga horária também relacionada aos produtos que eram produzidos, pois a venda desses produtos poderia gerar mais recursos para a EDDJ.

No ano de 1948 identificamos que houve inúmeros anúncios na revista A Violeta informando sobre o curso doméstico e as ações que aconteciam naquela Escola Doméstica. Pensamos que isso possa ter sido devido à necessidade de cooptar mais mulheres para ali estudarem, bem como, uma maneira de chamar a atenção da sociedade para que contribuíssem financeiramente com a instituição. Um exemplo desses anúncios chamava a atenção para o futuro das moças: "[...] aulas de Corte e Costura na escola doméstica Dona Júlia [...] prepare seu futuro, acrescente educação que você recebe o saber confeccionar seus próprios vestidos e as roupinhas encantadora de seus filhinhos." (A VIOLETA, 1948, p. 10).

Podemos ver na publicação o chamado para um determinado modelo de estudante "[...] um padrão de mulher específico, cujas características eram moldadas para formar uma moça de família, uma moça voltada para o casamento, a mulher dócil, gentil, boa mãe [...]". Uma mulher que seria cuidadora de sua família, responsável inclusive pela confecção das roupas. (FERREIRA, 2014, p. 268).

Ao longo dos anos de 1946 a 1949 muitas foram as ações desenvolvidas pelas docentes e gestora para que a instituição pudesse continuar ofertando suas aulas. Entre essas atividades podemos citar: a confecção de produtos para venda, propagandas sobre as atividades desenvolvidas na escola a fim de aumentar o número de alunas e recursos financeiros. Essas ações também foram medidas adotadas para manter a instituição em funcionamento.

O desdobramento por parte da gestora e docentes da EDDJ foram essenciais para manter a instituição em total atividade. Em resposta a esse trabalho desenvolvido no âmbito da escola, no ano de 1949 formou a primeira turma do curso doméstico de três. Neste mesmo ano, Maria Dimpina publicou na Revista "A violeta" as notas finais, bem como, a aprovação das alunas que iniciaram o curso no ano de 1947. Na publicação Dimpina informou apenas o resultado do terceiro ano do curso e as aprovações com distinção e aprovadas plenamente.

Quadro 2 - Concluintes do Curso Doméstico (1949).

Concluintes do 3º Ano do Curso Doméstico			
Aprovada com distinção	**Nota**	**Aprovadas Plenamente**	**Nota**
Alda Moreia	10	Ana Luiza Natalia Nobre	9,9
Inês Tosca Capriata	10	Inês do Espirito Santo	9,9
Maria Auxiliadora de Oliveira	10	Maria Emília Alves Ferreira	9,8
Maria Lisbôa da Silva	10	Eunice Leonor Peixoto de Azevedo	9,7
Astrogilda Natália Nobre	10	Oscarina da Costa Botelho	9,7
		Peurosa Alves Bispo	9,6
		Ana Luiza Guimarães	9,5
		Dorotea Xavier	9,3

Fonte: Publicado na Revista A Violeta em 28 dezembro de 1949.

Interessante notar, a partir do exposto no quadro acima, que havia duas formas de aprovação: aprovadas com distinção para aquelas estudantes com nota máxima e aprovadas plenamente para as demais. Outro fato que chamou a atenção foram as diferenças entre as notas: apenas décimos entre uma e outra. Seria um rigor exacerbado ou interesse em destacar determinadas mulheres por um determinado motivo ou para incentivá-las por ter alcançado notas máximas? Outra indagação que levantamos conforme descrito anteriormente: das trinta vagas ofertadas e todas ocupadas no início do curso, por que apenas treze moças concluíram o curso?

Levantamos uma possível resposta para esse questionamento. Com o avanço da industrialização, emergem novas demandas sociais, dentre elas: as mulheres passaram a trabalhar fora de seus lares. No período, as confecções de roupas estavam em avanço, com isso, as mulheres passaram a ocupar outros espaços, em especial, as fábricas de confecções, uma vez que "[...] o têxtil foi o grande setor de emprego das mulheres, nas fábricas e nos ateliês". Inferimos que devido a essa expansão da industrialização fez com que aumentasse a procura por aulas de Corte e Costura e a busca pela profissionalização, essa era também uma possibilidade de autonomia para as mulheres, já que a costura "[...] foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para mulheres, e isso durante séculos [...]." (PERROT, 2017, p. 119).

Também para Almeida (2007, p. 113), no período em estudo, a industrialização assim como em outros países, avançava pelas capitais brasileiras o que provocava mudança no mundo do trabalho, levando as mulheres a procurar outros meios de formação e profissionalização. Esses novos tempos "[...] mostravam uma mudança gradativa das mentalidades femininas. Apesar de ainda considerarem o lar como o real espaço para a mulher e o casamento sua garantia de felicidade, principiavam, gradualmente, a questionar esses valores [...]". As mudanças nas mentalidades femininas e o questionamento relacionado ao lugar ocupado por elas, fez com que as mulheres buscassem ocupar outros espaços para além do lar e principalmente outros meios de formação.

Considerações

A educação proposta pela EDDJ, embora voltasse-se para uma formação para as mulheres e as lides domésticas, também possibilitou que elas encontrassem um espaço para se profissionalizar, a exemplo, atuando nas confecções que se espalhavam por Cuiabá.

Essa instituição escolar funcionou em seu início em um prédio cedido por Maria de Arruda Muller, que também concedeu à escola, por meio da LBA, recursos financeiros suficientes para sua manutenção e funcionamento, nos anos em estudo.

Justificando que funcionava como semi-internato e apenas contando com recursos externos a EDDJ ofertou apenas 30 vagas para mulheres neste primeiro ano de curso. Como uma forma de arrecadar fundos para manter a EDDJ, os produtos confeccionados pelas moças nas aulas de Corte e Costura e Arte culinária eram expostos e depois vendidos.

A instituição pesquisada, assim, foi mais uma instituição escolar brasileira que ofertou uma formação que visava formar a mulher segundo um modelo considerado ideal pela sociedade brasileira, em sua maioria cristã e católica, conservadora e tradicional. Formar uma mulher, mãe e esposa que pudesse ser responsável pela organização e administração do lar ou, quando muito, mulheres que poderiam ser capazes de responsabilizarem-se pela educação de suas filhas e filhos ou cuidadoras das crianças, de idosos, enfim, cuidadoras do lar e de seus familiares.

A EDDJ, contudo, parece não ter conquistado as mulheres do período para frequentarem suas aulas, pois das 30 mulheres matriculadas no primeiro curso ofertado em 1946, apenas treze delas concluíram o curso, ou seja, houve uma evasão de mais de 50%. De certa forma, já estava em curso uma mudança de mentalidade de formação feminina. As mulheres já buscavam outros meios de estudo e profissionalização, avançando para a ocupação dos espaços públicos e para além dos muros de suas casas.

Referências

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

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação**: missão, vocação e destino? A feminização do Magistério ao longo século XX. *In:* SAVIANI, Dermeval *et al.* O legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA)**: o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946). – Curitiba, 2017. 244 f.; 29 cm. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica**: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG-1953-1997). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

LOURO, Guacira Lopes Louro; MEYER, Dagmar. Escolarização do Doméstico, a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p.45-57, nov. 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes,1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres* na *sala de aula*. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-484.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos *In:* PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes históricas** (org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 111-153.

NADAF, Yasmin Jamil. **Sob o signo de uma flor**. Rio de Janeiro: Satte, 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga escola Normal de São Carlos. São Carlos: Editora da UFScar, 1996.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres* dos anos Dourados. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 607-639.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, educar para vida**: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). Tese de Doutorado. – Natal, 2007.

SANFELICE, José Luís. História. Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. Especial, p. 20-27, Ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf. Acesso em: 6 de março 2020.

SOIHET, Rachel. *Mulheres* pobres e violência no Brasil Urbano. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 362 - 400.

TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

Fontes

A CRUZ. **"A Violeta"**. Ano VII. Ed. nº 307. Cuiabá, 24 de dezembro de 1916. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=765880&pasta=ano%20191&pesq=%22%20a%20violeta%22. Acesso em: 08 de janeiro 2020.

A CRUZ. **Escola Doméstica "D. Julia"**. Ano XXXVII. Ed. nº 1.741. Cuiabá, 24 de novembro de 1946. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765880&pesq=%22%20escola%20domestica%22&pasta=ano%20194. Acesso em: 05 junho de 2019.

A CRUZ. **Escola Doméstica "D. Julia"**. Ano XXXVII. Ed. nº 1.782. Cuiabá, 19 de outubro de 1947. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765880&pesq=%22%20escola%20domestica%22&pasta=ano%20194. Acesso em: 15 setembro de 2019.

A VIOLETA. **Crônica**. Ano XXXVII, ed. nº347. Cuiabá, 29 de junho de 1949. Edição consultada no acervo digital, organizado por Elizabeth Madureira Siqueira**,** Cuiabá-MT: UFMT, n. 1, 2016. DVD.

A VIOLETA. **Escola Doméstica D. Júlia**. Ano XXVII, ed. nº 337. Cuiabá, 30 de novembro de 1946. Edição consultada no acervo digital, organizado por Elizabeth Madureira Siqueira**,** Cuiabá-MT: UFMT, n. 1, 2016. DVD.

A VIOLETA. **Escola Doméstica Dona Júlia**. Ano XXVII, ed. nº 342. Cuiabá, 7 de setembro, 1947. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=207110&pasta=ano%20194&pesq=%22%20escola%20domestica%22. Acesso em: 16 agosto de 2019.

A VIOLETA. **Escola Doméstica Dona Júlia.** Ano XXVII, ed. nº 343. Cuiabá, 31 de agosto, 1948. Edição consultada no acervo digital, organizado por Elizabeth Madureira Siqueira**,** Cuiabá-MT: UFMT, n. 1, 2016. DVD.

A VIOLETA. **Escola Doméstica Dona Júlia**. Ano XXXVII, ed. nº 331. Cuiabá, dezembro de 1949. Edição consultada no acervo digital, organizado por Elizabeth Madureira Siqueira**,** Cuiabá-MT: UFMT, n. 1, 2016. DVD.

DIÁRIO OFICIAL, do estado de Mato Grosso. **Escola Doméstica "Dona Júlia"**. Ano LVI, N° 9826. Cuiabá, 26 de novembro de 1946. Edição consultada no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso - APMT.

DIMPINA, Maria. **Crônica**. A Violeta. Ano XXVII, Ed. nº 317-318. Cuiabá, fev./mar.de 1946. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=207110&pesq=escola%20dom%C3%A9stica. Acesso em: 16 de agosto 2019.

DIMPINA, Maria. **Escola Doméstica Dona Júlia**: meus conterrâneos. A Violeta. Ano XXVII, Ed. nº 335-336. Cuiabá, set-out, de 1946. Edição consultada no acervo digital, organizado por Elizabeth Madureira Siqueira**,** Cuiabá-MT: UFMT, n. 1, 2016. DVD.

JORNAL O ESTADO DE MATO GROSSO. **Escola doméstica**. Cuiabá, 1 de dezembro 1946. Seção 1526. Edição consultada na Hemeroteca Digital da fundação Biblioteca Nacional Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098086&pesq=escola%20dom%C3%A9stica. Acesso em: 30 setembro de 2019.

6 - OLHARES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE INFÂNCIAS DA/ NA ESCOLA RURAL

Isabella dos Santos Oliveira da Silva
Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima
Josemir Almeida Barros

Introdução

Essa pesquisa perpassou os olhares de professores e professoras sobre infâncias da/na escola rural, importante temática dentro do contexto educacional da região Norte do Brasil. Nessa região, a rede pública municipal de ensino conta com significativo número de escolas rurais distribuídas em núcleos de ensino cujo acesso é feito por meio de transporte rodoviário e fluvial. Muitas das escolas rurais estão localizadas às margens de rios e são também denominadas ribeirinhas.

A investigação que apresentamos neste artigo é um desdobramento de nossas atividades desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância – EDUCA[3]. Contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia - FAPERO e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A pesquisa aqui descrita objetivou mapear e analisar dissertações e teses da Base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD sobre a infância rural e suas caracterizações, além de compreender e analisar como as crianças são conceituadas pelos professores no interior das escolas rurais. A BDTD é uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT[4] que compõe os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil.

Durante a pesquisa, procuramos responder as seguintes indagações: dissertações e teses em educação abordam temáticas relacionadas à infância rural? O que é a infância na escola rural? A infância rural é valorizada nos ambientes escolares? Há relações das infâncias na escola rural com o mundo do trabalho?

Nos aspectos metodológicos, utilizamos entrevistas semiestruturadas e documentação bibliográfica a partir do Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os descritores utilizados para viabilizar a investigação teórica foram: *Educação Infantil Rural*, *Infância Rural*, *Infâncias* e *Sociologia da Infância*. Matias; et. al. (2019) mencionaram o quanto a pesquisa qualitativa requer técnicas diversificadas de coleta da dados.

3 "O Grupo EDUCA congrega pesquisadores, pesquisadoras, professores, professoras, técnicos, estudantes de iniciação científica e pós-graduação e professores das redes públicas e privadas de ensino que pesquisam os temas compreendidos por suas linhas de pesquisa. Visa a formação de novos pesquisadores, para promover a perspectiva científica nos cursos de graduação e pós-graduação. A meta do EDUCA é desenvolver pesquisas fomentadas por agências financiadoras para garantir sua estruturação e consolidação.". Disponível em: http://www.grupoeduca.unir.br. Acesso em: 14 de agosto 2019.

4 "O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional". Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 14 de agosto 2019.

O levantamento de dados bibliográficos e as entrevistas nos permitiram melhor entender as concepções de infâncias externadas por professores e pesquisadores.

O estado do conhecimento: dissertações e teses

Nossa pesquisa traz como característica a abordagem qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), a obtenção de dados descritivos se dá por meio do contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo. Assim, a investigação à qual procedemos teve como ênfase mais o processo do que o produto, com ações voltadas para os registros e análises das perspectivas dos participantes ou colaboradores entrevistados. Uma das técnicas de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, com base nas estudiosas Ludke e André (2017).

> [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ; 2017, p. 39).

Distante de uma sequência rígida ou estruturada, o roteiro de entrevista para captação de dados qualitativos foi elaborado em consonância com as ideias de Ludke e André (2017). A coleta e análise de dados foi uma ação significante que gerou ambiente favorável para a interação dialógica dos participantes ou colaboradores. Nunes *et al*. (2000) enfatizaram sobre a importância da coleta de dados.

O estudo do estado do conhecimento também foi utilizado como uma técnica de coleta de dados para a composição da pesquisa teórica. Buscamos analisar teses e dissertações disponíveis no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. No processo de pesquisa realizamos levantamentos das dissertações e teses a partir de filtros, entre eles, destacamos os Programas de Pós-Graduação em Educação.

Inicialmente, havia um recorte temporal pré-estabelecido de 2008 a 2018, porém, ao percebermos o número reduzido de dissertações e teses disponíveis na BDTD, foi necessário excluir o recorte temporal. A partir daí encontramos pesquisas por meio de consultas com a utilização dos descritores *Educação Infantil Rural*, *Infância Rural*, *Infâncias* e *Sociologia da Infância*.

A pesquisa inicial na BDTD não considerou o filtro dos Programas de Pós-Graduação em Educação e gerou montante de 3.164 materiais científicos entre dissertações e teses[5].

Após focarmos a investigação com filtro nos Programas de Pós-Graduação em Educação, o quantitativo de dados foi alterado, ou seja, trabalhamos com os descritores em etapa de cruzamento de dados e encontramos os resultados que foram divididos em dois quadros, um sobre as dissertações e outro sobre as teses. Em ambos os casos, ocorreram repetições de materiais

5 A pesquisa documental na BDTD foi realizada entre os meses de maio e junho de 2019.

teóricos, isso porque algumas dissertações e teses continham mais de um descritor utilizado nas pesquisas da BDTD.

Quadro 1 - Resultados dos levantamentos de dissertações na BDTD a partir dos descritores.

INSTITUIÇÕES	RESULTADO GERAL	DESCRITORES	RESUMOS SELECIONADOS
UERJ	167	Educação Infantil Rural	0
UERJ	167	Infância Rural	0
UERJ	167	Infâncias	3
UERJ	167	Sociologia da Infância	1
UFBA	119	Educação Infantil Rural	0
UFBA	119	Infância Rural	0
UFBA	119	Infâncias	1
UFBA	119	Sociologia da Infância	0
UFES	444	Educação Infantil Rural	1
UFES	444	Infância Rural	0
UFES	444	Infâncias	3
UFES	444	Sociologia da Infância	8
UFMT	251	Educação Infantil Rural	0
UFMT	251	Infância Rural	1
UFMT	251	Infâncias	0
UFMT	251	Sociologia da Infância	0
UFPEL	207	Educação Infantil Rural	0
UFPEL	207	Infância Rural	2
UFPEL	207	Infâncias	2
UFPEL	207	Sociologia da Infância	2
UNICAMP	76	Educação Infantil Rural	3
UNICAMP	76	Infância Rural	2
UNICAMP	76	Infâncias	4
UNICAMP	76	Sociologia da Infância	6
UNINOVE	303	Educação Infantil Rural	0
UNINOVE	303	Infância Rural	0
UNINOVE	303	Infâncias	0

UNINOVE	303	Sociologia da Infância	1
UNIOESTE	276	Educação Infantil Rural	2
UNIOESTE	276	Infância Rural	0
UNIOESTE	276	Infâncias	0
UNIOESTE	276	Sociologia da Infância	0
UNISINOS	278	Educação Infantil Rural	0
UNISINOS	278	Infância Rural	0
UNISINOS	278	Infâncias	1
UNISINOS	278	Sociologia da Infância	0
Total geral a partir dos descritores			43

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisadores.

Ao utilizarmos os descritores *Educação Infantil Rural*, *Infância Rural*, *Infâncias* e *Sociologia da Infância*, encontramos pequeno número de dissertações, ou seja, apenas 43 produções vinculadas a 9 instituições de ensino superior com Programas de Pós-Graduação em Educação.

Inferimos que o número de dissertações ainda é reduzido em comparação com outras temáticas. Essa realidade nos leva a refletir sobre a importância de se pesquisar as infâncias e o rural.

Quadro 2 - Resultados dos levantamentos de teses na BDTD a partir dos descritores.

INSTITUIÇÃO	RESULTADO GERAL	DESCRITORES	RESUMOS SELECIONADOS
UERJ	90	Educação Infantil Rural	0
UERJ	90	Infância Rural	0
UERJ	90	Infâncias	0
UERJ	90	Sociologia da Infância	0
UFBA	137	Educação Infantil Rural	2
UFBA	137	Infância Rural	2
UFBA	137	Infâncias	2
UFBA	137	Sociologia da Infância	1
UFES	207	Educação Infantil Rural	0
UFES	207	Infância Rural	0
UFES	207	Infâncias	5
UFES	207	Sociologia da Infância	0

UFMT	2	Educação Infantil Rural	0
UFMT	2	Infância Rural	0
UFMT	2	Infâncias	0
UFMT	2	Sociologia da Infância	0
UFPA	108	Educação Infantil Rural	0
UFPA	108	Infância Rural	0
UFPA	108	Infâncias	0
UFPA	108	Sociologia da Infância	1
UFPEL	99	Educação Infantil Rural	0
UFPEL	99	Infância Rural	0
UFPEL	99	Infâncias	0
UFPEL	99	Sociologia da Infância	0
UFT	3	Educação Infantil Rural	0
UFT	3	Infância Rural	0
UFT	3	Infâncias	0
UFT	3	Sociologia da Infância	0
UNINOVE	70	Educação Infantil Rural	0
UNINOVE	70	Infância Rural	0
UNINOVE	70	Infâncias	0
UNINOVE	70	Sociologia da Infância	0
UNISINOS	194	Educação Infantil Rural	0
UNISINOS	194	Infância Rural	0
UNISINOS	194	Infâncias	1
UNISINOS	194	Sociologia da Infância	2
Total geral a partir dos descritores			16

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisadores.

A investigação junto à BDTD nos revelou o número de apenas 8 instituições de ensino superior com Programa de Pós-Graduação em Educação e 16 teses produzidas. As produções acadêmicas versaram sobre os descritores *Educação Infantil Rural*, *Infância Rural*, *Infâncias* e *Sociologia da Infância*.

Mais uma vez é preocupante o baixo número de produções científicas sobre as temáticas. Não encontramos nenhuma tese a partir dos descritores *Educação Infantil Rural* e *Infância Rural*.

Com baixa produção teórica de teses, parece-nos que os problemas relacionados à precariedade da escola rural se cristalizam. Percebemos o quanto é necessário problematizar os cotidianos das escolas rurais a partir dos próprios eixos *Educação Infantil Rural, Infância Rural, Infâncias* e *Sociologia da Infância*.

> Diante da precariedade do capital sociocultural, decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. (PINTO *et al.*, 2006, p. 21).

As produções acadêmicas podem auxiliar na concepção e avaliação de políticas públicas direcionadas para as escolas rurais.

Dissertações e teses a partir dos descritores: Infantil Rural, Infância Rural, Infâncias e Sociologia da Infância

Ao principiarmos a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos interessou identificar e analisar trabalhos científicos que abordassem concepções de infâncias vinculadas ao meio rural.

Nas análises que realizamos a partir do levantamento de dissertações e teses constatamos que, sobre o primeiro descritor *Educação infantil rural*, existem 10 produções científicas do total de 59 dissertações e teses analisadas; desse total, 07 eram dissertações e 03 eram teses.

Em geral, os temas abordados versavam sobre análises de documentos, prática educativa em ambientes rurais, educação popular, motivos para o fechamento de escolas rurais, políticas públicas que possibilitam o acesso à permanência, a educação do campo como um direito, e como as crianças entendem a educação infantil do campo.

Percebemos que foram diversos os temas constatados a partir das buscas por meio dos descritores. Averiguamos, porém, que, na maioria, a única ligação que essas produções tinham com o meio rural era a localização, ou o ambiente onde a pesquisa foi realizada. Algumas produções apenas mencionaram a educação infantil sem estabelecer relações propriamente com a temática eixo.

O segundo descritor foi *Infância Rural*, para o qual encontramos 05 dissertações e 02 teses do montante de 59 dissertações e teses. Os temas abordados a partir de nossas análises foram: migração para o campo pela busca de uma vida melhor e, com isso, a criação de escolas nos ambientes rurais, análises documentais, estudo sobre as políticas públicas do/no campo a partir de uma perspectiva emancipatória, práticas pedagógicas, educação popular e apenas uma trouxe o meio rural, mas ainda assim apenas como o local onde foi realizada a pesquisa.

Vale observar que ambos os descritores – *Educação Infantil Rural* e *Infância Rural* – tiveram como objetivo abordar o histórico sobre a educação rural, quais os problemas recorrentes e o que

deve ser enfrentado pelas escolas rurais, bem como compreender os motivos pelos quais muitas escolas rurais estão sendo fechadas.

Retomamos as compreensões de Arroyo, Caldart e Molina (2011) que mencionaram a escassez de pesquisas sobre o rural; algo preocupante, pois, com isso, muitas vozes deixam de ser ouvidas, particularmente se considerarmos o direito à educação que foi, é e continua sendo negado à população que vive no meio rural, pois ainda há altos índices de analfabetismo no meio rural. Prevalece ainda uma forma de entender a população rural muitas vezes inferior em relação aos citadinos. O lugar e o espaço físico onde a população rural vive, trabalha e estuda constantemente são desvalorizados e concebidos como atrasados.

Duas dissertações analisadas pelo viés dos descritores *Educação Infantil Rural* e *Infância Rural* relacionaram a educação rural com um movimento social, no caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Para Arroyo (2011), o movimento social é o que nos colocou e coloca dentro do terreno dos direitos.

> O movimento social do campo é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. É aí que vocês estão colocando a educação básica: por que educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem-terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos. (ARROYO, 2011, p. 4).

Nos resumos analisados nas dissertações e teses que tinham como descritores *Educação infantil rural* e *Infância Rural*, aparecerem os seguintes autores[1]: Roger Chartier (1990), Michel de Certeau (1982 e 1994), Marx (1998, 1977 e 2005), Mészaros (2008 e 2005), Shiroma (2000), Moraes (2001), Evangelista (2000) e Oliveira (2004 e 2011).

O terceiro descritor utilizado foi *Infâncias*. Encontramos 22 produções das quais 14 dissertações e 08 teses. Durante as análises, percebemos que os autores falaram sobre assuntos como diversidade e diferença, sobre como as crianças são vistas e ouvidas em diferentes perspectivas e diversos ambientes, sobre a relação professor aluno, sobre a construção do currículo da educação infantil e sua ligação com a construção de identidades, sobre a importância do brincar acolhendo o ponto de vista das crianças, sobre experiências na educação infantil, olhares para a importância das culturas infantis, narrativas infantis e múltiplas infâncias.

O descritor *Infâncias* nos trouxe significativos conhecimentos sobre os diversos tipos de infâncias existentes e pesquisadas, bem como a compreensão da importância de se viver a infância e melhor entender seu processo histórico conceitual.

Ariès (2015, p. 99) descreveu a importância de entendermos o que diferencia a fase da criança e a do adulto, e o que constitui e define infância:

1 Parte significativa dos resumos das dissertações e teses pesquisadas apresentam problemas nos referenciais teóricos mencionados. Na maioria desses resumos, apenas autores são citados, o ano correspondente às obras não é mencionado, o que dificulta a identificação da referência bibliográfica completa. Neste artigo, optamos pela busca refinada, de modo a mencionarmos os referenciais completos, autoria e ano, facilitando a compreensão do leitor. Esses autores compõem a base teórica das dissertações e teses que foram categorizadas a partir de descritores e que está exemplificada no quadro do anexo.

> O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver em solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Fator importante de evidenciar a respeito do descritor *Infâncias* é que, apesar de encontrarmos pesquisas que falam das diversas formas de infância, não constatamos nenhuma que abordasse a *Infância Rural*. Mais uma vez, voltamos à questão dos porquês da existência desse descaso por parte dos pesquisadores e de instituições de ensino superior em realizarem estudos sobre o rural, seja por meio da educação rural ou da infância rural.

Sobre o descritor *Infâncias*, os autores citados com frequências foram: Mikhail Bakhtin (2006 e 2003), Solange Jobim e Souza (1988), Sarmento (2008, 1997, 2005 e 2000), Abramowicz (2009, 2008, 2007 e 2003), Kohan (2001, 2003, 2013 e 2004), Michel Foucault (1974 e 2007), Felix Guattari (1987), Gilles Deleuze (1992, 1998 e 2008), Krammer (1996, 2003, 1999 e 2011), Vasconcellos (2008, 2005 e 2007), Lopes (2010, 2011 e 2005), Vygotsky (1998, 2001 e 1988), Benjamin (2009, 2002 e 1994), Lukács (1966 e 1981), Freire (1995, 1997, 1996 e 2003), Freinet (1960), Roger Chartier (1990 e 1979), Robert Darnton (1990), Barbosa (1998, 2000, 2006 e 2010), Frabboni (1998), Horn (1998, 2003 e 2013), Nardowsk (2001), Oliveira (2002), Froebel (2001), Montessori (1987), Shor (1986), Nóvoa (1991 e 2011), Pereira (1996), Sacristán (1999).

O quarto descritor utilizado foi *Sociologia da Infância*. Foram encontradas 22 produções, 17 dissertações e 04 teses. No decorrer das análises foi possível perceber que as pesquisas relacionadas a esse descritor focaram a compreensão em temáticas sobre os pensamentos da criança, direitos e deveres das crianças, importância da participação das crianças em diversos temas escolares, construção de currículo, importância de escutar as crianças, compreensão sobre as diversas formas que as crianças se comunicam conosco, docência masculina na educação infantil e sobre o que as crianças negras falam da sua vivência na educação infantil. Portanto, o descritor *Sociologia da Infância* implica, em última instância, compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância.

Sarmento (2008, p. 7) expôs que "[..] a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída [..]".

No descritor *Sociologia da Infância*, os autores mais presentes nas dissertações foram: Levi Strauss, Vigotsky (1896 e 1934), Mikhail Bakhtin (1895-1975), Walter Benjamin (1969 e 1997), Kramer (1984 e 2011), Vasconcellos (2005, 2011 e 2008), Sarmento (2002 e 2003), Lukács (1966), Foucault (2007), Duarte Júnior (2001), Ribes (2012), Àries (1981) e Forquin (2002).

É importante enfatizar o número de mulheres pesquisadoras encontradas durante nossas análises. Um dos pontos que percebemos é que elas são maioria nos levantamentos que fizemos na BDTD.

Olhar dos professores sobre infância rural: uma escola rural

As entrevistas semiestruturadas foram coletadas em escolas municipais rurais de Porto Velho/RO. Optamos pela utilização de pseudônimos de modo a não identificarmos os participantes colaboradores entrevistados na investigação. A primeira escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental visitada encontra-se afastada do centro urbano de Porto Velho e seu acesso foi feito por transporte rodoviário. A escola rural estava com calendário escolar atrasado por diversos fatores, entre eles, a ausência de transporte escolar para alunos e professores, realidade que fez parte do contexto educacional de Porto Velho de 2018 a 2020.

Na escola rural, realizamos diversas entrevistas e em diferentes datas. Foi possível conhecer a estrutura de funcionamento, as dependências físicas, a estrutura administrativa e as concepções de infâncias externadas por docentes.

Figura 1 – Entrada da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fonte: Imagem registrada pela equipe de pesquisadores.

Iniciamos nossas entrevistas com a professora 1, formada em Pedagogia e com 18 anos de experiência no magistério.

Ao conversarmos com a professora a respeito da fundação da escola, ela nos disse que outro colega, o professor 1, era a pessoa ideal para nos responder sobre o assunto. Por coincidência, no momento em que estávamos realizando as entrevistas, o referido professor adentrou a sala de aula. De imediato nos apresentamos e ele e, na sequência, o professor nos contou a história de fundação da escola rural.

> **Professora 1**: (ao ver o professor 2 na porta): Vem cá professor, ajuda aqui, ajuda! Em que ano foi fundada a escola? Você se lembra em que ano foi fundada a escola? (Professora 1. Porto Velho, 11 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Após iniciarmos as conversas com os colaboradores, percebemos a necessidade de flexibilização do roteiro de entrevista, de modo a garantir a coleta dos importantes dados sobre o processo histórico da escola rural.

> **Professor 1**: Ah [...] é de novembro de 1959.
> **Entrevistadore**s: Na beira do rio [Madeira]?
> **Professor 1**: Na beira do rio!
> **Entrevistadores**: E veio para cá quando?
> **Professor 1**: É, em 17 de fevereiro de 1999 nós demos o primeiro dia de aula ali perto de uma igrejinha, a escola era coberta de papelão.
> **Entrevistadores**: Papelão?
> **Professor 1**: Sim, papelão e lona!
> **Entrevistadores**: Uma sala só?
> **Professor 1**: Uma sala só, e eu, o professor.
> **Professor 1**: Em 1998, eu fiz então o documento ao delegado de educação, da primeira delegacia, solicitando o remanejamento dessa escola para cá, porque aqui tinha [crianças]. Eu passava por aqui e via vários alunos, é [...] várias crianças que não estudavam porque os pais vinham para cá trabalhar aí, no lixão. Eu não poderia deixar essas crianças sem escola.
> **Entrevistadores**: Conte-nos um pouco como foi a história da escola.
> **Professor 1**: Eles vinham de Porto Velho para cá, eu passava ali e via esses alunos, alunos não, as crianças lá. Eu via esses meninos, um dia eu parei, e fiz um levantamento. Aí, ah! Percebi que as crianças não estudavam porque não tinha escola perto de onde os pais estavam a trabalhar. Lá na beira do rio tinham muitas crianças e escola. Porém com a chegada da usina hidrelétrica a escola foi fechada, as crianças ficaram sem escola. Pensei, não vou deixar as crianças sem escola, eu digo, não vou deixar essa escola morrer, vou fazer um documento e entregar para o delegado de ensino. Por aqui tinha gente pra estudar, isso eu fiz! O delegado assinou e nós começamos o trabalho. (Professor 1. Porto Velho, 11 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

As conversas com os colaboradores foram importantes; a professora 1 convidou o colega professor 1 para participar da entrevista. O professor 1 mencionou que havia muitos alunos na localidade e sem escola. Pouco depois ponderou e disse que havia crianças. Isso já nos diz um pouco sobre a perspectiva de infância a partir do ponto de vista do colaborador. Observamos a importância do professor frente à situação de ausência de escola, ou seja, o Professor foi o protagonista e fez de tudo para abrir/criar a escola rural, justamente naquele local. A ideia defendida era a de viabilizar o acesso das crianças aos processos de ensino e aprendizagem.

O Professor queria que as crianças frequentassem a escola, fossem alunos da escola na área rural. Também não queria deixar que a escola “morresse” pela falta dos alunos a partir do fechamento compulsório da escola que estava às margens do rio Madeira. Queria levar a escola para perto da comunidade, perto das crianças.

Os debates instigados pelo colaborador são importantes por diversos motivos, entre eles, destacamos a ideia de defesa do direito social que é o acesso e permanência na escola mesmo na condição de pessoa física, um Professor. Aqui cabe a crítica ao poder público municipal pela inércia em viabilizar o direito à escola. O Professor colaborador ocupou a cena do dia e nos trouxe um pouco de suas recordações, de suas memórias.

Posteriormente voltamos à escola para dar continuidade às entrevistas com os professores. Foi premente o entendimento que é preciso outros momentos para entrevistarmos a equipe de professores quando se trata de pesquisa qualitativa.

Como iniciamos a entrevista anterior com a professora 1 e não conseguimos concluí-la, retomamos no mesmo ponto. A Professora 1 foi questionada sobre a infância rural, sobre o que entendia ser uma infância rural e sua valoração.

> **Entrevistadores**: A senhora acredita que a infância rural é valorizada na escola?
> **Professora 1**: Sim, com certeza, talvez mais aqui do que na rua [...] na zona urbana. (Professora. 1. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Percebemos que a Professora em alguns momentos apresentou dúvidas sobre o que seria infância rural, como se pode verificar no trecho da entrevista.

A Professora 1 demonstra se referir ao rural vinculado apenas ao lugar, à localização da escola, ou seja, local físico. Parece apresentar dificuldades sobre o que responder e por isso titubeia nas respostas, responde de maneira rápida, curta e sem detalhes.

Em outra parte da entrevista, outra vez a Professora 1 continuou com o mesmo pensamento de que não há diferenças entre a escola urbana e a escola rural e ao responder esquivou-se do objetivo central da pergunta.

> **Entrevistadores**: A senhora percebe alguma diferença da escola rural para urbana?
> **Professora 1**: Olha na escola rural, aonde eu trabalhei foi aqui. O que acontece aqui: [...] as crianças da zona rural não têm nada diferente da zona urbana, o que acontece aqui é que muitas vezes o professor se doa mais, em trabalhar, em despertar. Em muitos casos o pai não contribui, então, fica uma carga de responsabilidade muito grande para o professor. (Professora 1. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Sabemos que as atividades docentes são importantes e que o professorado se desdobra para fazer valer a educação, mesmo sem o mínimo de subsídios necessários. A Professora 1 menciona o quanto o professor se doa. Indagamos, porém, que a escola não é uma instituição alheia às ações do poder público; é preciso garantir seu funcionamento. Brooke e Soares (2008) discorrem sobre a origem e a trajetória da escola.

A entrevistada seguinte foi a Professora 2, formada em Pedagogia, com 07 anos de atuação no magistério rural. A professora foi aprovada em concurso e nunca trabalhou em outra escola. Ao ser questionada sobre por que escolheu ser professora de escola rural, ela nos respondeu:

> **Professora 2:** A princípio vou ser bem honesta, eu vi lá no edital que ganhava mais, então, já que eu tenho que trabalhar, vamos para um lugar que ganha mais. Mais, eu gosto muito de trabalhar aqui, eu não tenho experiência na zona urbana, mas aqui eu sinto que as crianças têm mais necessidades, então, vamos fazer uma ação mais humana também, elas são mais simples, têm muitas dificuldades, pela comunidade que vocês já conhecem. Mas, eu gosto de trabalhar aqui. Eu não me vejo trabalhando na zona urbana não. (Professora 2. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

A colaboradora reafirmou em mais de um trecho o quanto gosta de trabalhar na escola rural, escolheu a localidade incialmente por questões econômicas, ou seja, os professores da escola rural recebem um auxílio financeiro a mais por trabalharem em escolas rurais e/ou ribeirinhas.

Mesmo sem outras experiências no campo da docência – área urbana, a colaboradora mencionou que as crianças rurais "têm mais necessidades". Sobre esse tema pairou a ideia de que "ter mais necessidade" corresponde à ideia de que, em área rural, as crianças são incompletas. No campo da Sociologia da Infância, Sarmento (2008) discorreu sobre o entendimento do conceito de infância distante daquilo que lhes falta.

Outro questionamento feito à Professora foi em relação ao que significa infância na escola rural. Tínhamos como objetivo compreender e analisar os raciocínios do professorado sobre as peculiaridades da infância rural.

> **Professora 2**: Para mim significa a mesma coisa que infância na zona urbana, criança é criança, tem que estudar, tem que ter lazer, tem que ter cuidado, tem que ter afeto. Para mim não modifica não. Para mim o que modifica é o ambiente onde ele está. As brincadeiras a gente reconhece que são as mesmas. Aqui, não muda em nada. (Professora 2. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

No trecho destacado, a Professora afirmou que é o ambiente no qual a criança está que muda. Porém, também considera que a infância rural é a mesma da urbana. Logo, se os ambientes são diferentes, as pessoas são diferentes, vivem de formas diferentes, como as infâncias seriam vividas de forma igual em lugares diferentes?

Continuamos a conversar com a Professora 2, levantando diversas reflexões, até que a questionamos sobre três aspectos: infância, pobreza e descaso dos pais e como esses aspectos estão presentes na escola rural.

> **Professora 2**: O pessoal fala que os meninos daqui não aprendem. Aprendem sim. Eles são mais lentos, porque tem toda uma questão cultural, questão financeira, não dormem bem. Porque os meninos dormem a hora que eles querem, assistem o que eles querem, então, eles estudam num dia e só vão dormir no dia seguinte, porque eles dormem depois da meia-noite. Como é que eles vão fazer todo o processo de assimilação? É muito difícil. Se eles tivessem uma família mais estruturada, alimentação adequada [...]. Seria muito importante que tivesse uma educação integral, com tudo que as crianças precisam ter para se desenvolverem. (Professora 2. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Na entrevista podemos perceber que, ao focarmos o assunto infância, a Professora 2 acabou nos mostrando aspectos que caracterizam a infância rural vivida no contexto da pesquisa, ou seja, no entorno da escola rural. Ela também trouxe a questão sobre a importância de a família participar do processo educativo da criança. Seja pelas condições estruturais dos pais, pelo fato de as crianças terem contato com o trabalho desde muito cedo para ajudar em casa ou por diversos outros fatores, as crianças acabam sendo muito livres e ganhando uma independência; elas

assistem o que têm interesse na televisão e também dormem tarde. A Professora faz referência à possível independência das crianças no interior de suas moradias, mas pouco problematiza as questões de vulnerabilidade social e seus desdobramentos no interior da escola.

Prosseguindo com a entrevista, perguntamos à professora o que é ser criança.

> **Professora 2**: Ser criança na escola rural, no caso aqui, é um pouco mais complicado porque as crianças, como estou te falando, não têm nem parquinho para as brincadeiras, ah! Eu sou criança, vou brincar, não há espaço de lazer, na recreação a gente não tem nada. Toda a recreação é feita dentro de sala de aula, mas a gente sempre lembra que estão na infância. A gente faz atividades para que eles lembrem que ainda estão na fase da infância, a gente trabalha muito o lúdico. (Professora 2. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Esse trecho da entrevista é muito significativo. A Professora, ao responder o questionamento, mencionou que "a gente faz atividades para que eles lembrem que ainda estão na fase da infância". Essa fala nos impactou, pois sabemos que a escola está próxima a um lixão de Porto Velho/RO e as crianças têm contato com o mundo do trabalho e ajudam os pais nos diversos afazeres. Talvez por ser um contexto de sobrevivência por meio do trabalho no lixão, a ideia sobre ser criança se esvazia nos dias e noites em defesa do mínimo para a sobrevivência.

Como na escola não existe um ambiente adequado ao lazer, é necessário um esforço, uma dedicação dos professores para que os alunos entendam o que é ser criança, entendam que ainda se pode brincar, que ainda se pode fazer coisas que as crianças fazem. Percebemos que as crianças desenvolvem atividades laborais e quase não são crianças por causa das responsabilidades que recaem sobre elas, tornando-as uma espécie de adultos em miniatura.

Olhar dos professores sobre infância rural: outra escola rural

A outra escola rural que visitamos também apresenta acesso por via terrestre. A escola está situada em área rural, não possui quadra coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências e nem parquinho para as crianças brincarem. É uma escola que merece atenção do poder público.

Figura 2 - Caminho para a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fonte: Imagem registrada pela equipe de pesquisadores.

A escola por excelência é o lugar de ensinar e aprender, do *a, e, i, o, u* que aparecem grafados em uma das colunas de madeira que sustenta o telhado da pequena escola rural. As crianças se apropriam de outras letras e constituem sentidos e significados sobre a escola como um importante lugar para suas vidas e vivências.

Na escola fomos recebidos e entrevistamos a Professora 3, que atua naquela localidade desde o dia 01/02/2012, cuja formação inicial foi o Magistério, depois cursou Direito e, por último, Pedagogia. A Professora 3 nos relatou que é a primeira escola rural na qual ela trabalha. Começou a trabalhar ali, por meio de um convite feito por uma gestora da própria escola rural.

Um dos pontos da nossa entrevista foi sobre quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola rural.

> **Pesquisadores**: Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela escola rural hoje?
> **Professora 3**: Mana, eu acho que dificuldades todas as escolas enfrentam, sabe [...] assim de um modo geral. Descaso das famílias, que isso é um problema de todas as escolas, que isso não é só de escola rural. Desmotivação de professores, não tem problema específico. Talvez um problema específico nosso fosse se nós dependêssemos de transporte. Então, acho que são as mesmas dificuldade que a escola de modo geral têm [...] ela se enquadra em escolas de um modo geral (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril de 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Percebemos no discurso da Professora 3 um desconforto. Na entrevista que a Professora nos concedeu há uma ideia de que a escola rural é igual a qualquer escola da zona urbana, possui os mesmos problemas, ao mesmo tempo não mencionou quais eram esses problemas específicos: "[...] Então, acho que são as mesmas dificuldades que a escola de modo geral têm [...] ". De fato,

as escolas rurais apresentam muitos problemas, Barros (2016) em pesquisa histórica apontou o quanto as péssimas condições materiais e as ausências de materiais pedagógicos demarcam o trabalho dos professores.

Em outros momentos da entrevista, contudo, a Professora 3 nos relatou a respeito do descaso com a educação e do esquecimento de professores e alunos por parte do poder público.

> **Professora 3**: A educação de um modo geral no Brasil não está sendo valorizada, o que se faz é um faz de conta, 'o governo faz de conta que valoriza e a gente faz de conta que é valorizado'. Professor hoje nem por amor mais [...] está conseguindo trabalhar por um trabalho de qualidade e as cobranças são muitas! (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril de 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).
>
> Na entrevista, verificamos, nas palavras ditas pela professora, praticamente um desabafo sobre o que é ser Professora, um discurso que nos diz sobre a forma como o governo trata a educação e de como a professora se sente por estar em um momento do "faz de contas", pois o governo não valoriza a profissão docente. Carvalho *et al.* (2008) discorreram sobre a viabilidade de políticas públicas; nesse interim, é pertinente inferirmos que a educação deve ser uma das ações dos agentes públicos para valorar culturas e viabilizar acesso aos processos de ensino e aprendizagem. A metáfora "do faz de conta" não é uma de nossas defesas no campo da Educação. A compreensão que externamos é sobre a regulamentação da escola por meio da legislação escolar e sobretudo pelo conceito de escola em sua vertente dialógica.

Os relatos anteriores permitiram que pudéssemos conhecer um pouco sobre a ideia de Educação defendida pelos colaboradores e também a compreensão de como vivenciavam a educação rural.

As questões seguintes levaram-nos a adentrar em nosso foco de pesquisa, no qual objetivamos compreender como a criança da escola rural é vista pelos professores.

> **Pesquisadores**: Para você o que significa a infância na escola rural?
> **Professora 3**: O que significa infância na escola rural? Olha [...]. A infância até os 12 ou só educação infantil?
> **Pesquisadores**: O que a senhora entende dessa pergunta, o que a senhora entende dessa infância?
> **Professora 3**: Porque tem a Educação Básica, a primeira etapa é educação infantil que vai até os 5 anos, aí vem o ensino fundamental. Já o ECA diz que a criança é até os 11 anos e 11 meses; depois passa a já ser adolescente (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

No início de nossos questionamentos, em uma primeira compreensão, a Professora 3 entendeu como se tivesse que responder de uma forma técnica, esclarecendo como as legislações reconheciam a criança, mas de repente, sem a interferência dos pesquisadores, ela complementou com respostas aos questionamentos.

> **Professora 3**: Criança [...] (ficou pensativa). O que é ser criança na escola rural? A criança está perdendo um pouco da essência de ser criança, o que já vem de família, mas eu não sei te dizer o que é com palavras a infância na escola rural (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Inicialmente, a Professora 3 se mostrou em dúvida para responder à questão e ao mesmo tempo se questionou sobre o que é ser criança na escola rural, como se ela quisesse resgatar momentos ou formas de agir que caracterizassem aquelas crianças como integrantes do meio rural. Contudo, parece-nos que, ao mesmo tempo, sem a devida percepção de que existem múltiplas infâncias, que devem ser levadas em consideração, não nos disse o que é ser criança na escola rural. Segundo Abramowicz e Moruzzi (2013, p. 104), "[...] o desenvolvimento infantil não se dá de forma isolada e competitiva, mas sim amparado e estimulado pelo contexto social e histórico.".

Mais de uma vez, ao longo da entrevista, a colaboradora voltou a pensar sobre a possível definição de infância rural. Por fim, a colaboradora usou o parâmetro da cidade para dizer que a infância rural é a mesma da infância urbana.

> **Professora 3**: Não foge muito do que é a infância das crianças da cidade. Ano passado (2018), nós tínhamos um público bem rural, crianças que a faixa-etária delas era de criança mesmo, criança de 5 anos, como se ele fosse um menino de 5 anos, o que eu quero dizer com isso é que, as vezes, as crianças com 5 anos já tem um comportamento diferente, pela vivência delas com outras pessoas, pela própria família. (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

É verdade que há significativas diferenças entre ser criança rural e ser criança urbana, mesmo assim a colaboradora não mensurou esforços para vincular o ser criança a uma vertente única, sem distinções. Na sequência, mencionou que as crianças de 5 anos eram crianças de verdade, ou seja, as crianças estão imersas em contextos dos adultos e em muitos casos acabam por adotar os costumes, falas e até mesmo o tipo de vestuário dos adultos. Em síntese, são adultos em miniatura.

Prosseguimos com nossa entrevista e chegamos ao assunto em relação ao ambiente escolar, perguntando se a infância rural é valorizada no ambiente escolar.

> **Professora 3**: A gente percebeu isso nitidamente de 2018/2019, a clientela que a gente tem hoje, o público que a gente tem hoje não é ruralista, não é de crianças do campo, já é de crianças da cidade, com outra mentalidade, com outro comportamento, o modo de falar, e de se pronunciar, as palavras que usam, os gestos, é totalmente diferente! Infelizmente [...]. (Professora 3. Porto Velho, 29 de abril 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores).

Como passo de mágica, a colaboradora inverteu seu posicionamento, agora apresentou diferenças entre ser criança em contextos distintos. A Professora utilizou a ideia de mentalidade diferente para destacar as crianças do meio rural; essa é uma ideia salutar diante das redes culturais mencionadas por Oliveira e Sgarbi (2002). Ao mesmo tempo, é possível também

relativizar o depoimento e inseri-lo na perspectiva de uma possível romantização do meio rural e seus habitantes.

O olhar que a Professora tem das crianças rurais corresponde aos comportamentos que ela estabeleceu sobre as crianças urbanas, o que nos lembra de "mitos e estigmas" que as crianças rurais carregam de acordo com Barbosa *et al.* (2012, p. 75).

> As crianças das escolas rurais trazem consigo, como afirma Gehlen (2011), os 'mitos e os estigmas' que compõem as representações sociais sobre as populações rurais. Mitos 'românticos' que situam esses grupos sociais como aqueles que representam a pureza, a preservação daquilo percebido como moralmente correto, ou ainda, como um grupo com grande coesão social. Essas crianças, no entanto, também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas 'do atraso' em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo.

A partir de nossas análises, podemos constatar que as crianças são vistas e conceituadas a partir das falas dos adultos que necessariamente não estabeleceram variações culturais necessárias para ouvir, ver e entender o outro, no caso em estudo, as crianças por meio de seus próprios saberes e fazeres.

Considerações finais

A investigação documental ou bibliográfica realizada no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD demonstrou que o número de dissertações e teses vinculadas à infância rural é pequeno ou insuficiente diante da importância da temática.

Inferimos que a infância rural ainda permanece na invisibilidade ou no esquecimento, ocupa pouco espaço nos Programas de Pós-Graduação em Educação e consequentemente impede que as diversas vozes e/ou culturas infantis de atores sociais saiam da invisibilidade.

Evidenciamos ainda que a maioria dos professores de escolas rurais entrevistados, embora possuam importante experiência no magistério, apresentam muitas dificuldades para conceituar a infância rural, foco de suas ações pedagógicas cotidianamente.

As poucas vezes em que os colaboradores mencionaram algumas das especificidades da infância rural, elas surgiram vinculadas à infância urbana. O mais característico das declarações é a falta de entendimento do que representa de fato a infância.

Verificamos que a ideia de desqualificar as especificidades da infância rural se associa aos costumes citadinos daqueles e daquelas que vivem na cidade e ministram aulas nas escolas rurais. A não compreensão da importância sobre as pluralidades de ser criança foram explicitadas em todas as entrevistas concedidas.

As infâncias na escola rural não carregam especificidades, tampouco são mencionadas na categoria de artefato cultural prioritário. Os possíveis apontamentos sobre as infâncias deslocam-se de aspectos sociais e pedagógicos de atendimento aos pequenos. As vozes das crianças como atores sociais não foram mencionadas na condição de protagonistas, ao contrário, o que se percebeu foi a adultização da infância.

No ambiente escolar rural, as crianças não são entendidas e valorizadas a partir de suas especificidades, como agentes que vivem no e do meio rural independente daquilo que exercem na condição de integrantes de famílias não convencionais.

Por fim, o público predominante nas escolas pesquisadas são crianças, nem por isso a temática sobre o que é a infância na escola rural foi mencionada a contento pelos adultos responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula das escolas rurais. Tampouco a infância rural é valorizada nos ambientes escolares.

As crianças da escola rural foram apontadas também como parte de uma população pacata, quieta, pura, que vive da terra, mas apresentam características comuns a qualquer criança da cidade. A escola rural em parte foi considerada integrante do mundo do trabalho em área rural, porém, as realidades dos contextos escolares pouco ou quase nada validam os cotidianos dessas crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. As Ciências Humanas e a(s) criança(s) em infância(s). *In:* MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (orgs.). **Processos e práticas na formação de professores da educação infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 99-111.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.. **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins dos IXX e início do XX (1899-1911)**. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. *In:* LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. São Paulo: Pacto, 2016.

BECK, Kátia Maria Kunntz. **Vivências e memórias**: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antonio em Tangará da Serra – MT (1965 – 1983). 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BORDIN, Francine Borges. **“Não é de verdade, é só um desenho”**: de que nos falam os desenhos infantis? 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens:** mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental**. 2014. 204 ff. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A educação infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. 2010. 180f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

CARVALHO, Alysson *et al*. **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (orgs.). **Processos e práticas na formação de professores da educação infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

COELHO, Paula Cristiane Andrade. **A participação das crianças na gestão escolar.** 2013. 149f. Dissertação (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). 253f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras**: um estudo em creche publica e em creche privada de Campinas. 2005. 202f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

FELIPE, Eliana da Silva. **Entre campo e cidade**: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento palmares II, estado do Pará. 2009. 223f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SS, 2009.

FLORES, Renata Lucia Baptista. **A gente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão**. Brasil, 2011, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilke. **Possibilidades de viver infâncias**: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos. 2009. 170f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Educação infantil popular**: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST. 2015. 228f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O programa "educação em tempo integral" em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

GROFF, Iliane Bavaresco. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR**: percurso de crianças do campo à única escola municipal. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

LOPES, Marluce Leila Simões. "infâncias capturadas" e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao conselho. **"Infâncias capturadas" e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao conselho tutelar.** 2014. 195f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

LOURENÇO, Kristine. **Análise dos documentos oficiais que versam sobre a educação infantil do/no campo em Domingos Martins à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

LYRIO, Kelen Antunes. **Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental**: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos. 2014. 202f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.
MADEIRA, Maria Cristina. **O letramento como rede**: uma experiência na educação infantil. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

MAGALHÃES, Gloria Lucia. **Crianças de seis anos no ensino fundamental**: elementos de ciências em escolas rurais do município de Três Pontas (MG). 2008. 164f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

MAGALHÃES, Zilpa Maria de Assis. **Feio não é bonito?**: experiências com a produção de arte infantil em um espaço de educação não-formal.. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MATIAS, Juliana Cândido; NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; SILVA, Andressa Lima da; BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n. 13, p.128-145, 30 mar. 2019. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**. http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3721. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3721. Acesso em: 10 de abril 2020.

MELLO, Andaiá Lima. **Educação Infantil**: possibilidades do fazer subjetivante na relação professor - aluno. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **"Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!"** – As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para Educação Quilombola. Tese de Doutorado. 260f, 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças**: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012). 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MOTTA, Silvia Lacouth. **Diversidade e diferença**: um estudo na creche Fiocruz. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil**: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. 227f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida; SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido. Desafios do magistério rural no município de Colorado do Oeste - RO. **Interletras**, Dourados, v. 8, n. 30, p. 1-20, 02 abr. 2020. Trienal. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/artigos.php. Acesso em: 01 de maio de 2020.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. **Desenhos animados e desenhos infantis**: relações de experiência e memória. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (org.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil**: o que dizem as crianças desse entrelugar. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O desafio da Educação do Campo. *In*: BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 220f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **Prática pedagógica e participação das crianças na escola**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ROSA, José Ailto Vargas da. **Infância, experiência e racionalidade**: um estudo no ambiente escolar. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós:** a educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. 232f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. **Filosofia com crianças**: dos saberes da infância à infância dos saberes. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado"**: hierarquização e racionalização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Cássia C. Barreto. **O brincar nas produções do conhecimento da creche da UFF**. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Dijanira Noemy Vieira Lopes dos. **Culturas infantis**: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde). 2010. 219f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). "Sociologia da infância: correntes e confluências". *In:* Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39).

SCHMITZ, Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos**: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 - 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

SERUTE, Marcelo. **Estratégias e táticas do poder com a infância**. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. 261f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor**!: a docência masculina na educação infantil. 2014. 222f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Percorrendo caminhos para além do espaço a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil**: percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do "território pedagógico": como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **Políticas públicas de Educação Infantil no/do campo no Brasil**: 1988 a 2014. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOARES, Leila da Franca. **Hora do herói**: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem. 2014. 186f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TOZZI, Juliana Bernardes. **Livro infantil no Brasil (2007-2008)**: marcas em circulação, catálogos de divulgação e infâncias anunciadas. 2011. 236f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **Infância, linguagem e educação**: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental. 2017. 243f. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a arte. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **"O que você descobriu sobre a gente?" A escola de educação infantil do campo a partir do olhar das crianças**. 276f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Entrevistas

Professora 1. Porto Velho, 11 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores.

Professora 2. Porto Velho, 20 de março 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores.

Professora 3. Porto Velho, 29 de abril de 2019. Entrevista concedida à equipe de pesquisadores.

ANEXO - Quadro de dados: dissertações e teses analisadas.

AUTOR(A)	DESCRITOR	TÍTULO	NÍVEL	UF	UNIV.	ANO
Silvia Lacouth Motta	Infâncias	Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz.	Mestrado	RJ	UERJ	2010
Renata Lucia Baptista	Infâncias	Agente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão.	Mestrado	RJ	UERJ	2011
José Ricardo Pereira Santiago Júnior	Infâncias	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes.	Mestrado	RJ	UERJ	2013
Cássia C. Barreto Santos	Sociologia da Infância	O brincar nas produções do conhecimento da creche UFF.	Mestrado	RJ	UERJ	2013
Andaiá Lima Mello	Infâncias	Educação Infantil: Possibilidades do fazer subjetivante na relação professor – aluno.	Mestrado	BA	UFBA	2014
Kristine Lourenço	Educação Infantil Rural	Análise dos documentos oficiais que versam sobre aEducação infantil do/ no campo em domingos martins à luz da pedagogia histórico-crítica.	Mestrado	ES	UFES	2016
Fernanda Monteiro Barreto Camargo	Infâncias e Sociologia da Infância	Estranhamento e particularidade na prática de Leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental.	Mestrado	ES	UFES	2010
Marcelo Serute	Infâncias e Sociologia da Infância	Estratégias e táticas do poder com a infância.	Mestrado	ES	UFES	2010
Maria Riziane Costa Prates	Infâncias	Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo.	Mestrado	ES	UFES	2012
Paula Cristiane Andrade Coelho	Sociologia da Infância	A participação das crianças na gestão Escolar.	Mestrado	ES	UFES	2013
Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira	Sociologia da Infância	Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar.	Mestrado	ES	UFES	2011
Dianni Pereira de Oliveira	Sociologia da Infância	Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória.	Mestrado	ES	UFES	2012
Dulcemar da Penha Pereira Uliana	Sociologia da Infância	Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte.	Mestrado	ES	UFES	2014

Núbia Rosetti do Nascimento Gomes	Sociologia da Infância	O programa "educação em tempo integral" em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES.	Mestrado	ES	UFES	2011
José Ailto Vargas da Rosa	Sociologia da Infância	Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar.	Mestrado	ES	UFES	2017
Kátia Maria Kunntz Beck	Infância Rural	Vivências e memórias: a cultura escolar da escola rural mista municipal Santo Antônio em Tangará da Serra – MT (1965 – 1983).	Mestrado	MT	UFMT	2015
Dynara Martinez Silveira	Infância Rural	Políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil: 1988 a 2014.	Mestrado	RS	UFPEL	2015
Jeruza da Rosa da Rocha	Infância Rural	Prática Pedagógica e participação das crianças na escola.	Mestrado	RS	UFPEL	2014
Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro	Infâncias	O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012).	Mestrado	RS	UFPEL	2014
Maria Cristina Madeira	Infâncias	O letramento como rede: uma experiência na educação infantil.	Mestrado	RS	UFPEL	2009
Carolina Machado Castelli	Sociologia da Infância	"Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo": o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil".	Mestrado	RS	UFPEL	2015
Francine Borges Bordin	Sociologia da Infância	"Não é de verdade, é só um desenho": de que nos falam os desenhos infantis?	Mestrado	RS	UFPEL	2014
Edna Rodrigues Araújo Rossetto	Educação Infantil Rural e Infância Rural	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.	Mestrado	SP	UNICAMP	2009
Fábio Accardo de Freitas	Educação Infantil Rural, Infância Rural, Sociologia da Infância	Educação infantil popular: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST.	Mestrado	SP	UNICAMP	2015

Glória Lúcia Magalhães	Educação Infantil Rural	Crianças de seis anos no ensino fundamental: elementos de ciências em escolas rurais do município de Três Pontas/MG.	Mestrado	SP	UNICAMP	2008
Fabiana Oliveira Canavieira	Infâncias E Sociologia da Infância	A educação infantil no olho do furacão:o movimento político e as contribuições da sociologia da infância.	Mestrado	SP	UNICAMP	2010
Dijanira Noemy Vieira Lopes dos Santos	Infâncias e Sociologia da Infância	Culturas infantis: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde).	Mestrado	SP	UNICAMP	2010
Lara Simone Dias	Infâncias	Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas.	Mestrado	SP	UNICAMP	2005
Juliana Bernardes Tozzi	Infâncias e Sociologia da Infância	Livro infantil no Brasil (2007-2008): marcas em circulação, catálagos de divulgação e infâncias anunciadas.	Mestrado	SP	UNICAMP	2011
Peterson Rigato da Silva	Sociologia da Infância	Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.	Mestrado	SP	UNICAMP	2014
Flavio Santiago	Sociologia da Infância	“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.” Hierarquização e racialização dascrianças pequenininhas negras na educação Infantil.	Mestrado	SP	UNICAMP	2014
Zilpa Maria de Assis Magalhães	Sociologia da Infância	“Feio não é bonito?” Experiências com a produção de arte infantil em um espaço de educação não-formal.	Mestrado	SP	UNINOVE	2013
Micheli Tassiana Schmitz	Educação Infantil Rural	Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 - 2014.	Mestrado	PR	UNIOESTE	2015
Lliane Bavaresco Groff	Educação Infantil Rural	O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal.	Mestrado	PR	UNIOESTE	2018

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira	Infâncias	Percorrendo caminhos para além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil.	Mestrado	RS	UNISINOS	2014
Marina Rodrigues Miranda	Educação Infantil Rural, Infância Rural e Infâncias	"Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!" as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola.	Doutorado	BA	UFBA	2013
Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda	Educação Infantil Rural, Infância Rural e Infâncias	"O que você descobriu sobre a gente?" a escola de educação infantil do campo a partir do olhar das crianças.	Doutorado	BA	UFBA	2013
Leila da Franca Soares	Sociologia da Infância	Hora do herói: incidências de mutações culturais no brincar contemporâneo e implicações na aprendizagem.	Doutorado	BA	UFBA	2014
Kelen Antunes Lyrio	Infâncias	Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental: possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos.	Doutorado	ES	UFES	2014
Maria Riziane Costa Prates	Infâncias	A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil.	Doutorado	ES	UFES	2016
Kezia Rodrigues Nunes	Infâncias	Infâncias e educação infantil: redes de Sentidosproduções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças.	Doutorado	ES	UFES	2012
Marluce Leila Simões Lopes	Infâncias	"Infâncias capturadas" e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao conselho tutelar.	Doutorado	ES	UFES	2014
Fernanda Monteiro Barreto Camargo	Infâncias	Memórias imagéticas revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de Ensino fundamental.	Doutorado	ES	UFES	2014
Lorena Bischoff Trescastro	Sociologia da Infância	Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental.	Doutorado	PA	UFPA	2017

Rosali Rauta Siller	Educação Infantil Rural e Infância Rural	Infância, educação infantil, migrações.	Doutorado	SP	UNICAMP	2011
Eliana da Silva Felipe	Infância Rural	Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará.	Doutorado	SP	UNICAMP	2009
Márcia Elisabete Wilke Franco	Infâncias e Sociologia da Infância	Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos.	Doutorado	RS	UNISINOS	2009
Caroline Machado Cortelini Conceição	Sociologia da Infância	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990).	Doutorado	RS	UNISINOS	2014

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisadores.

ISOLAMENTO E BANIMENTO: EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES NEGRAS E QUILOMBOLAS E PARA COMUNIDADES PERIFÉRICAS E EM SITUAÇÃO DE CONFLITO

7 - CONSTRUÇÃO DA PESQUISA SOBRE O NEGRO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO E SUAS FONTES (1850-1890)

Paulo Sérgio Dutra

Introdução

Neste texto é apresentado o itinerário metodológico percorrido para a construção da pesquisa de doutorado, sobre o universo de pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos. A importância deste estudo reside no fato de trazer a luz o percurso metodológico e a maneira como foi realizado cruzamento dos dados dos sujeitos inscritos em fontes primárias com os dados destes presentes no Recenseamento de 1890, auxiliando nas análises dos resultados e produzindo, assim, o corpus da pesquisa. A este respeito assinala-se que a coleta dos dados e o cruzamento dos mesmos foram realizados entre dezembro de 2014 e abril de 2017. Sobre a coleta de dados destaca-se que esta centrou suas atenções em Peraro (2005), nos jornais de época, e ainda nas informações advindas da pesquisa bibliográfica.

Deste modo, ressalta-se que este texto objetiva demonstrar o caminho percorrido na metodologia utilizada na construção da tese, e bem como esta auxiliou na produção dos dados presentes no trabalho.

A este respeito, sobre a metodologia, propriamente dita, assinala-se que na construção da tese utilizou-se o estado do conhecimento (estado da arte) como forma de conhecer tudo aquilo que já havia sido produzido, tendo o negro como temática em Mato Grosso, a partir de um levantamento de dissertações e/ou teses hospedadas nos sítios dos programas de pós-graduações de sete universidades localizadas nos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica como forma de absorver os aspectos históricos da Província de Mato Grosso, bem como questões concernentes a historiografia da educação da referida província.

A pesquisa documental foi utilizada estritamente com os periódicos mato-grossenses para colher dados sobre a população residente nas freguesias que compunham o termo da cidade de Cuiabá entre 1850 e 1890.

Outro tipo de pesquisa utilizada na construção deste estudo foi a quantitativa. Nesse sentido, assinala-se que este tipo de pesquisa incidiu sobre a contagem da população representada pelas categorias denominada em Peraro (2005) como “branca”, “parda” e “preta”, e no quesito “sabe ler, e/ou frequenta a escola” que expressava o quantitativo sobre a população residente nas freguesias da Sé, e de São Gonçalo de Pedro II. A este respeito, o cruzamento de dados também foi utilizado com informações a respeito de homens e mulheres negras a partir das fontes de acordo com as pesquisas de Peraro (2005).

Assinala-se que o texto está organizado da seguinte forma: Na primeira seção o leitor poderá tomar ciência de uma breve introdução sobre o que vem a ser os tipos de metodologias utilizadas para a construção da pesquisa. Na segunda seção tomará ciência, a partir de uma exposição sobre como foram realizadas as pesquisas: bibliográfica, documental, e quantitativa e na terceira parte o leitor apreciará o ápice da pesquisa, o cruzamento de dados em todas as suas nuances e por ultimo apresenta-se as considerações finais.

Metodologias: o percurso realizado para a construção da pesquisa

Esta seção tratará de expor as metodologias utilizadas na construção da tese de doutoramento intitulada: "Ao Correr da Penna: Pretos e Pardos Letrados na cidade de Cuiabá/MT nos Oitocentos", nesse sentido, em um primeiro momento tentou-se compreender através de um levantamento, o quantitativo de dissertações e/ou teses que trouxessem o negro como temática e que havia sido produzidas no âmbito dos programas de pós graduações de sete universidades situadas em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rondônia. A este respeito, para realizar este levantamento utilizou-se o estado do conhecimento ou estado da arte.

Desse modo, conforme Ferreira (2002, p. 02), o estado da arte oportuniza conhecer o conjunto de produções construído sobre determinada temática em um determinado período. Para a autora o estado do conhecimento pode ser definido como caráter bibliográfico, uma vez que essas metodologias parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Para Ferreira (2002), o estado da arte é reconhecido por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre um tema que se busca investigar.

Nesse sentido, seguindo orientações do estado do conhecimento, percorreu-se os sítios de sete programas de pós-graduações[2], levantantando o registro de dez trabalhos resultado de pesquisas o sobre o negro na historiografia da educação mato-grossense no período correspondente a 1870 a 1912. Alguns dos trabalhos arrolados nesta lista trouxeram informações que contribuíram com o cruzamento de dados, entre estes, e o recenseamento de 1890, como: Siqueira (2000), Machado Filho (2003), Gomes (2009), e Miranda (2010). Assim, estes trabalhos também incorporaram o conjunto de referencias que foram utilizados na pesquisa bibliográfica.

Na perspectiva de Gil (2002, p. 44), algumas contribuições na construção da tese vieram da pesquisa bibliográfica. A este respeito, teóricos como: Siqueira (2000), Castanha (2008), Gomes (2009), Paião (2006a) e (2006b) trouxeram dados sobre a educação em Mato Grosso, referenciando muitos dos sujeitos que contribuíram na efetivação das ações voltadas para instrução pública, tais como: professores, professoras, diretores de instrução pública, políticos e governantes. Assis (1988), Volpato (1993), Machado Filho (2003) trouxeram contribuições sobre os aspectos históricos no período imperial, principalmente no entorno da experiência brasileira no escravismo em Mato Grosso. Silva (1995) contribuiu com argumentos que ajudaram a compreender como a população de Mato Grosso constituiu-se numa amalgama[3] empreendida entre negros, indígenas e brancos.

2 A saber: Universidade Federal de Rondônia, da Universidade Federal de Mato Grosso, da Universidade Estadual de Mato Grosso, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal da Grande Dourados/MS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e da Universidade Católica Dom Bosco/MS.

3 Nesse sentido, observa-se que a região geográfica que estende-se desde de Cáceres, passando por Vila Bela da Santíssima Trindade, Costa Marques/RO, até Guajará-Mirim/RO, é constituída de uma população visível com traços típicos fenotípicos evidenciando a miscigenação entre indígenas, negros e boliviano. Igualmente, entre Vila Bela e Guajará-Mirim quilombolas fixaram-se oportunizando na atualidade, a identificação de um numero significativo de comunidades de remanescentes quilombolas, Nesse sentido ver Demício (2012) e Monteiro (2013). Ainda, destaca-se que 8 destas comunidades quilombolas foram reconhecidas entre 2004 e 2018 conforme registros da Fundação Cultural Palmares. Desse modo, os dados podem ser encontrados no sitio da Fundação Cultural Palmeares e estão disponíveis em: http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ro-02082019. pdf. Acesso em: 05 de maio 2019.

A este respeito, utilizou-se também a pesquisa documental, que em conformidade com Oliveira (2007 *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 06) recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, sendo, por tanto, diferente da pesquisa bibliográfica que recorre a fontes secundárias e/ou de documento de domínio cientifico como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Para Oliveira (2007 *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANE, 2009), a pesquisa documental é um estudo direto de fontes cientificas sem precisar recorrer a fatos do cotidiano.

Na perspectiva da pesquisa, Sá-Silva, Almeida e Guindane, (2009) assinalam que esta recorre a fontes primárias. Para estes autores as fontes primárias constituem dados originais, a partir destes o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados.

Nesse sentido, utilizou-se da pesquisa documental, para dar consistência e fortalecer a coleta de dados com uma pesquisa empreendida no site da Biblioteca Nacional[4] no período entre março de 2015 e outubro do mesmo ano. Na ocasião, salvou-se uma quantidade considerável de edições dos periódicos mato-grossenses que foram encontrados[5] neste sitio. Assim, a partir destes documentos desenvolveu-se uma avolumada coleta de dados sobre aqueles e aquelas que em conformidade com Peraro (2005) foram recenseados como pertencente as “raças” preta e/ou parda. Procedeu-se uma leitura sobre os fatos, e realizou-se a transcrição de textos; que juntados em uma pasta, constituíram o conjunto de informações capazes de contribuir na construção do itinerário e/ou das trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

Um exemplo sobre este processo pode ser observado a partir da história do Tenente Coronel Manoel da Cunha Moreno. Nesse sentido, conforme o Recenseamento de 1890 (p. 168) o Capitão Cunha Moreno residia na 23ª Quadra Rua Dr. Couto n.º 770, com nove pessoas, sendo duas adolescentes, cinco crianças e duas idosas. A este respeito, é importante destacar que o Recenseamento ofereceu estas informações que puderam ser corroboradas com outras informações contidas no jornal *A Província de Matto-Grosso* (25-12-1887, ano IX, nº 469, p.04).

Desse modo, no recenseamento informou-se que o estado civil do Capitão Manoel da Cunha Moreno era solteiro, no entanto, o citado Jornal informou na edição de 25 de dezembro de 1887 a coluna “A Pedidos” inscrita na página 04 um texto intitulado “Memória”, onde expôs todas as situações vivenciadas pela falecida esposa do Capitão no pós parto. Sendo assim, o trecho a seguir auxilia o leitor na compreensão de como se de deu o cruzamento de dados. Destaca-se que as notas de rodapés são partes importantes neste processo, nesse sentido, estas apresentam informações complementares sobre os nomes e/ou dos sujeitos contidos no texto citado em A Província de Matto-Grosso. Estes, ou seja, os nomes, são o ponto de partida para a realização o cruzamento de dados. Observe:

4 A Biblioteca Nacional possui uma Hemeroteca denominada de “Hemeroteca Digital Brasileira” que hospeda jornais de época, revistas, boletins e outros. Nesse sentido, é possível encontrar periódicos que circularam em todas as unidades da federação em diversos momentos da história brasileira. Para mais informações sugere-se acessar o link: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/.

5 Nesse sentido, ver Dutra (2017, p. 33-34 e 68-69) que faz um esclarecimento sobre o quantitativo de jornais, a importância da Biblioteca Nacional e ainda sobre o quantitativo de edições de cada um deles.

> Igualmente agradece ao Ilm. Sr. Dr. Dormevil José dos Santos Malhado[6], apromptidão com que compareceu em sua casa as três horas da madrugada do dia 10 do corrente, a chamado de um amigo do mesmo abaixo assignado. Aos seus dedicados amigos os Ilmos, Srs. Major Francisco Gonçalves de Queiroz, Capitão Geographo de Castro e Silva[7], tenente Joaquim Claudionor de Siqueira[8], Constantino Roiz Lisboa e Salvador Roiz[9] da Silva; o seu eterno reconhecimento pelos valiosíssimos serviços que prestarão, sendo incansáveis em promover tudo quanto foi necessário para o internamento da finada, o que nada deixarão a desejar. (A PROVÍNCIA DE MATTO-GROSSO, 1887, p. 4).

Em sua tese de doutoramento Dutra (2017, p. 213) a partir das observações de Borges (2014) apresentou o conceito de rede de sociabilidades, nesse sentido, de acordo com o autor o texto que foi publicado em *A Província de Mato Grosso* mostrou justamente uma série relações estabelecidas no entorno do fato ocorrido com D. Izabel Lisboa Moreno. Nesse sentido, Dutra (2017) abstraiu do texto as situações e/ou eventos que contribuíram para realizar a interpretação e fortalecer o conceito de "rede de sociabilidade".

Pode-se verificar no trecho citado acima que Dutra (2017) assinalou que sobre este grupo de senhores, deduz-se que estes fossem responsáveis por ter acompanhado Dona[10] Izabel da Cunha Moreno, no pós-parto, devido à ausência do marido, sendo estes incansáveis em promover tudo quanto foi necessário para o internamento da finada conforme registrou Cunha Moreno no texto de agradecimento. Essa assertiva pode ser constatada no texto "Memória", de Izabel da Cunha Moreno, que ressaltava que esta não tivera a sorte de criar "os seus innocentes filhinhos" também "foi desditoza, por não poder dizer o ultimo a Deos ao seu inconsolavel espozo o qual seguio d'esta Capital dia 3 para a Colonia Izabel que dirige, deixando-a com 12 dias de regimento de parto sem novidade." (A PROVINCIA DE MATO GROSSO, 1887, p. 04)

Outros exemplos podem ser percebidos. Casos como da mulher parda Maria Augusta da Costa Garcia que conforme o Recenseamento de 1890, p. 173, residia na 24ª Quadra Rua Emancipação n.º 4058, Ladeira do Nosso Senhor do Bom Fim, e vivia com outras 15 pessoas, sendo: três adultos, quatro jovens, três adolescentes, quatro crianças.

Conforme Peraro (2005, p. 236) Sebastião José da Costa Maricá, 66 anos residia no trigésimo quarto quarteirão, na Rua do (não registrou-se o nome da rua) tinha como profissão professor,

6 De acordo com o Recenseamento de 1890 (p. 08) Dormevil José dos Santos Malhado tinha 51 anos, pardo, médico, casado, sabia ler.

7 49 anos, casado, sabia ler de raça branca (RESENCEAMENTO DE 1890, p. 165).

8 Joaquim Claudionor (54 anos, proprietário, casado, sabia ler) provavelmente proprietário do comercio na cidade de Cuiabá naquela ocasião.

9 Salvador Rodrigues da Silva (pardo, 59 anos, agencia, sabia ler) casado com Ursula Rodrigues da Silva (branca, 60 anos) residiam na Praça do Conde de (?) na morada de numero 150, tinham como vizinhos Catharina Rodrigues Lisboa na residência de nº 147, na de nº 147 viviam Roza Rodrigues de Lisboa (50 anos, agencia, parda, sabia ler), Francisca Feliciana de Lisboa (28 anos, agencia, parda, sabia ler), Luiz Agripino Lisbôa (5 anos, pardo) (conforme o Recenseamento de 1890). Provavelmente Roza, Francisca pudessem ser irmãs de Izabel Lisboa Moreno e residiam próximos a Salvador Rodrigues da Silva advindo dai a prestimosidade citada no agradecimento do Capitão Cunha Moreno. Conforme Siqueira (2015) em conversa informal, naquela ocasião muitos abreviam os sobrenomes como no caso de Rodrigues e/ou Rodriguez tornar-se "Roiz", logo salienta-se a possibilidade de que Salvador Rodrigues da Silva possa ser o mesmo Salvador Roiz da Silva citado no discurso do Capitão Manoel da Cunha Moreno.

10 Mattos (1998, p. 96) destaca que em oposição à 'viver de' e/ou algumas qualificações profissionais que designavam certo status social no final do século XIX, alguns títulos honoríficos legais ou informais tais como: comendador, patentes da Guarda Nacional, 'dona' desconstruía a igualdade que o 'viver de' dava as pessoas.

casado, católico, e brasileiro. O mesmo conviva com outras quinze pessoas, todas caracterizadas como sendo de raça parda, quatro delas não sabiam ler, a saber: Theodora Pereira de 65 anos, viúva, Joana de Cerqueira Caldas, 36 anos, casada; Rosalina do Couto, 05 anos; Orminio do Couto, 03 anos, e Jovino do Couto, 06 meses de nascido, a este respeito assinala-se que Rosalina, Orminio e Jovino também não frequentavam a escola.

Estas pessoas residiam na casa de número 1071, distribuíam-se entre dois casais, sendo Manoel de Assumpção Couto e Joana de cerqueiras Caldas pais de sete filhos. Na residência quatro pessoas tinham profissão, a saber: professor, seleiro, carpinteiro e taverneiro.

Na tese foi possível a construção do itinerário de oito sujeito, nesse sentido o capitulo 3 intitulado: *Patenteando ao Publico, Talentos e Virtudes de Pretos e Pardos em Cuiabá nos Oitocentos*, no item 3.7 intitulado: *Talentos e Virtudes: Trajetórias de Pretos e Pardos na cidade de Cuiabá nos Oitocentos*, tratou-se do percurso de Agostinho Lopes de Souza, Antonia Augusta Gaudie Ley, Antônio José Duarte, Antonio Pereira Catilina da Silva, Dormevil José dos Santos Malhado, Félix Benedicto de Miranda, Sebastião José da Costa Maricá e Thomé Ribeiro de Siqueira. Desse modo, no texto em tela, no item no qual se enfatiza os cruzamentos de dados evidencia-se como as informações coletadas em diversas fontes contribuíram na construção do itinerário do médico, deputado provincial, professor e diretor de instrução pública Dormevil José dos Santos Malhado. Antes de adentrar ao cruzamento de dados, finalizaremos esta parte apontando algumas contribuições da pesquisa quantitativa.

A este respeito, este tipo de pesquisa incidiu na construção de quadros e tabelas que estão contidas no corpo, e no anexo final da tese. Assim, a primordialidade da pesquisa quantitativa está na produção dos números, na estatística e seus percentuais que podem ser observados em Dutra (2017) ao retratar do quantitativo referente aos quesitos “idade”, “raça”, “profissão” e “instrução”.

Desse modo, Dutra (2017, p. 413-422) apresentou o ANEXO – XXII denominado “Lista dos cidadãos qualificados pela junta municipal do termo desta capital Freguesia da Sé – 1º Distrito d’esta cidade de Cuiabá, conforme o Decreto Legislativo n.º 2675 de 20 de outubro de 1875 e instruções de 12 de janeiro de 1876[11], assim, como deixa claro o autor, o referido quadro é seguido de outros três anexos que tratam de evidenciar a representatividade entre brancos, pretos e pardos, e/ou entre brancos e negros no universo dos cidadãos qualificados pela junta municipal na Freguesia da Sé como eleitores no ano de 1876. (p. 423),

Nesse sentido, é necessário assinalar que o jornal O Liberal (04-07-1878, ano VII, n.º 358, p. 01-04) responsável pela divulgação da referida lista trazia informações sobre os seguintes dados: Nome, idade, estado cível, profissão, se sabe ler, filiação, endereço, condição (renda) e se elegível. Ao observar Dutra (2017, p. 413) destaca-se que o autor incorporou a estas informações, o quesito “raça”, o único dado que não constava no periódico, assim, esta informação foi retirada do Recenseamento de 1890, conforme Peraro (2005).

11 Nas cinco edições consultadas de O Liberal, foram apresentados os dados de 892 cidadãos do sexo masculino, residentes em 50 quarteirões da Freguesia da Sé. Conseguiu-se encontrar os dados de 235 deles. Ressalta-se que, no Recenseamento de 1890, Peraro (2005) conseguiu resgatar dados dos moradores de 43 quarteirões que compunham a referida freguesia. Igualmente salienta-se que os dados sobre raça foram retirados do Recenseamento de 1890, e ainda apresentamos os dados sobre a profissão tanto os contidos nas edições de O Liberal quanto as contidas no Recenseamento, oportunizando uma comparação em as duas fontes.

A este respeito, ressalta-se que transcrição dos dados do jornal contribuiu na construção do quadro já mencionado (que é o corpo ANEXO – XXII) e que contém 235 nomes dos cidadãos recenseados. Assim, assinala-se que para registrar este quantitativo foi necessário realizar a transcrição de cinco edições de *O Liberal*, buscando cruzar aproximadamente 890 nomes contidos nas edições deste periódico, com os nomes presentes no Recenseamento de 1890, dentro do quantitativo populacional que residiam nas freguesias da Sé e de São Gonçalo de Pedro II. Um dado importante foi a contribuição na recuperação de mais sete quarteirões, visto que Peraro (2005) apresentou 43 deles, que somados aos setes indicados em O Liberal, totalizaram-se 50 quarteirões que compunham o termo da Sé na parte urbana de Cuiabá.

Para além do Anexo XXII, que registrava os quesitos: nomes, idade, profissão, raça, estado cível, renda, condição (se elegível ou não) e "sabe ler" foi possível construir ainda, outros três quadros que exprimiram as diferenças na representatividade entre brancos e negros para o ano de 1876, em específico no universo político. Sendo assim, importava saber a "Representatividade de brancos, pretos e pardos entre os cidadãos qualificados, pela junta municipal do termo da cidade de Cuiabá", a "Representatividade de brancos, negros entre os cidadãos qualificados, pela junta municipal do termo da cidade de Cuiabá" e, por fim, a "Representatividade de "elegíveis" entre "brancos e negros", conforme a renda apresentada na Lista dos cidadãos qualificados, pela junta municipal do termo da cidade de Cuiabá - Freguesia da Sé". As informações resultadas da construção dos quadros contribuíram para compor o escopo da pesquisa quando foram realizadas as análises de diversos sujeitos no campo da política.

Sobre a importância da pesquisa quantitativa, ressalta-se que todas as informações contidas na maioria dos quadros são advindas de colunas inscritas nos periódicos mato-grossenses e cruzadas com o recenseamento de 1890.

Nesse sentido, para ilustrar, Dutra (2017, p. 153) destacou que utilizou o termo contagem artesanal para referir-se a contagem "um a um", e para descobrir o quantitativo dos que "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola" nas freguesias que compunham o termo de Cuiabá levando em consideração as categorias "raciais" utilizadas pelo recenseamento de 1890. Sobre esta questão, o autor assinalou ter utilizado um retângulo com cores diferentes para contar e diferenciar o quantitativo populacional, de brancos, pretos e pardos residentes, nas referidas freguesias. A este respeito, o autor destacou que para marcar a categoria "branca", este utilizou a cor azul, para marcar a categoria "preta", este utilizou a cor verde, e ainda para marcar a categoria "parda", utilizou a cor laranja. Para marcar aqueles e aquelas que sabiam ler e/ou frequentavam a escola nestas categorias, Dutra (2017) ressaltou ter utilizado a cor azul mais "o sinal confere" para contar a categoria denominada "branca", a cor verde mais "um ponto" para o registro sobre a categoria "preta" e para a categoria "parda" utilizou a cor laranja mais "o sinal de adição".

Assim, reunidos nessas cores e símbolos, Dutra (2017) destacou que o quantitativo tanto populacional, quanto daqueles que "sabiam ler" e "frequentavam a escola" referente a estas categorias serviram de insumos para a construção de 98 quadros, aos quais foram aglutinados às informações constantes nos periódicos de época, inventários e alguns dados colhidos na pesquisa

bibliográfica[1]. Nesse sentido, os dados aglutinados ajudaram a compor o cerne da pesquisa no doutorado, para além do corpo da tese, a este respeito, é possível observar na tese, o quantitativo de 644 notas de rodapé que auxiliaram no entendimento/explicações dos quadros construídos frutos das informações constantes nas fontes primárias e/ou do Recenseamento de 1890.

Nesta última parte do texto, adentra-se ao cruzamento de dados, desse modo, este foi realizado, a partir das informações coletadas em algumas obras, assim destaca-se que os primeiros achados que impulsionaram as investigações foram encontrados em Gomes (2009, p. 30). Nesse sentido, a autora apresentou a "Tabela 1" intitulada "Dados referentes aos professores da Freguesia da Sé em Cuiabá/MT" conforme o Recenseamento de 1890 na dissertação de mestrado intitulada: *Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades*. Assim sendo, Gomes enumerou 15 nomes de docentes que haviam atuado em escolas cuiabanas em 1890, desta forma, listou oito professores (um deles caracterizado como sendo de raça preta, e dois como sendo de raça parda) e sete professoras, entre as professoras duas delas foram caracterizadas como sendo de raça parda.

Ressalta-se que o dado sobre a cor/raça evidenciadas pela autora foi o marcador inicial para a realização do cruzamento de dados a respeito dos sujeitos objetos da pesquisa de doutoramento. Outra autora que contribuiu para encontrar dados sobre cor/raça foi Paião (2006a, p. 64-66) que destacou a ampliação do magistério feminino enaltecendo os esforços dos Presidentes de Província, João José Pedrosa e Rufino Enéas Gustavo Galvão (Barão de Maracaju), bem como o auxílio do prestimoso "médico pardo" Dormevil José dos Santos Malhado (1837-1902). Autores como Siqueira (2000) e Machado Filho (2003) trataram também sobre o médico e Diretor Geral de Instrução Pública Dormevil José dos Santos Malhado, porém, sem destaque ao seu pertencimento étnico racial. Siqueira (2000) tratou das contribuições deste na instrução pública e Machado Filho (2003) ressaltou as habilidades do médico em um acontecimento que movimentou a cidade de Cuiabá na década de 1870, o assassinato do Tenente- Capitão Laureano Xavier da Silva.

Dutra (2017, p. 167-169) apresentou um quadro intitulado: *Talentos e Virtudes – A lista de nomes de negros/negras que assumiram cargos públicos e/ou funções sociais, entre os anos de 1857 a 1890*, *na Província de Mato Grosso*. Conforme observações do autor, na referida lista estão reunidas informações coletadas sobre 43 sujeitos, que reportam inúmeros cargos representativos, que estes/estas exerceram na cidade de Cuiabá e/ou em nível de Província, a este respeito, o autor assinalou que as informações constantes no referido quadro constituem somente aquelas que foram retiradas de jornais mato-grossenses que veicularam dentro do recorte temporal da sua pesquisa (1850-1890).

Sobre esta questão, a seguir construiu-se um quadro que reúne informações de mais de uma fonte e que auxiliam na compreensão de como pode ser feito um cruzamento de dados numa pesquisa qualitativa. O exemplo a seguir apresenta quinze fontes, entre estas estão referencias bibliográficas e fontes primárias que fortaleceram os argumentos na construção do itinerário do Médico Dormevil José dos Santos Malhado. Observe:

1 Nesse sentido, Paião (2006a) e (2006b), Siqueira (2000), Volpato (1997) contribuíram ao registrarem aspectos concernentes a historiografia e historiografia da educação em Mato Grosso com a passagem de diversos sujeitos que foram caracterizados com pardos na sociedade cuiabana daquela época.

Quadro 1 - Cruzamento de dados: Percurso de Dormevil José dos Santos Malhado (1867 - 1890)[2].

Nº	SUJEITO	FONTE	DATA	INFORMAÇÃO
01	Dormevil José dos Santos Malhado	Recenseamento de 1890	1890	[...] 51 anos, profissão médico, casado, católico, brasileiro, sabe ler. Residia à Rua 27 de setembro, 2º Quarteirão, nº 35, na Freguesia da Sé. Sua família era composta de oito pessoas, sendo sua esposa Anna Lucinda dos Santos Malhado, 21 anos, parda, católica, sabia ler. O casal tinha dois filhos, sendo Evangelina dos Santos Malhado, 5 anos, parda, não frequentava a escola e Arlindo dos Santos Malhado, 2 anos, pardo, e também não frequentava a escola. Também residiam com o casal Albertina Constança dos Santos, 16 anos, parda, solteira, católica e frequentava a escola, filha do primeiro casamento do Dr. Dormevil com D. Constança, falecida em 1881, e um casal de criados; Thomé, 54 anos, preto, casado, católico, brasileiro e não sabia ler e Angélica, 50 anos, preta, casada, católica, "africana" que também não sabia ler.
		Siqueira (2000, p. 112)	1867	Por ocasião da peste da varíola, iniciada em plena Guerra do Paraguai havia sido convocado para atuar junto ao contexto mato-grossense.
		Vilela (2001, p. 17 e 76)	1867	Elaborou em 31 de julho de 1867 o Diretório para guia do povo no tratamento das bexigas, por ordem do Ilmº e Exmº Dr. Presidente da Província. Assim, sob o título de: Noções Gerais sobre bexigas e seo tratamento; o diretório conforme Vilela apresentava com detalhes a classificação da varíola, os primeiros sintomas, como surgiam as erupções, suas fases, quando desapareciam as pústulas, além de prescrever o tratamento e a dieta alimentar. (p. 76)
		Machado Filho (2003, p. 67-68)	1872	Construiu o laudo explicativo da morte do Coronel Laureano Xavier da Silva respondendo sete quesitos.
		Relatório de Presidente de Província de 03 de maio de 1876	1874	Fio nomeado em 30 de setembro de 1874 professor da Cadeira de Pedagogia na Escola Normal.
		Relatório de Presidente de Província de 03 de maio de 1876	1876	Atuou como Inspetor Paroquial da Freguesia da Sé, sendo nomeado em 5 de outubro de 1875, permaneceu no cargo entre 1875 e 1877.
		O Porvir (11-09-1877, ano I, n.º 10, p. 01)	1877	Assumiu a redação do periódico O Liberal em substituição ao Sr. Dr. Sandemberg.
		O Liberal Edições de 04/07(nº 358) a 01/08 (362)	1878	Integrou a Lista dos cidadãos qualificados pela junta municipal do termo da Freguesia da Sé – 1º Distrito da cidade de Cuiabá, conforme o Decreto Legislativo n.º 2675 de 20 de outubro de 1875 e instruções de 12 de janeiro de 1876.

2 Os dados presentes neste quadro foram retirados das seguintes fontes: Recenseamento de 1890, Siqueira (2000, p. 112 e 115); Vilela (2001, p. 17 e 76); Filho (2003, p. 67-68); Relatório de Presidente de Província de 1876; Relatório de Presidente de Província, 1880; Relatório do Presidente de Província 1884 (p. 36); O Porvir (11-09-1877, ano I, n.º 10, p. 01); O Liberal (04/07-1876, , ano IV, nº 358 a 01/08, nº 362); e O Liberal (28-09-1878, ano VIII, n.º 369, p. 2).; A Província de Matto-Grosso, (24-04-1881, ano III, n.º 121, p.1); Matto-Grosso, (26-01-1890, ano XII, nº 576); e Paião (2006a, p. 64-66)

		O Liberal (28-09-1878, ano VIII, n.º 369, p. 2	1878	Participou da construção da contestação do laudo realizado pelos doutores Brito e Virgilio sobre os castigos recebidos pelos escravizados Moyses e Candido de propriedade de Bartolomeo Gonçalves de Queiroz.
		Paião (2006a, p. 64-66)	1878	Contribuiu na ampliação do magistério feminino na Província de Mato Grosso.
		Siqueira (2000, p. 115)	1880	- Foi uma das cinco personalidades a discursar na inauguração do Liceu Cuiabano.
		Relatório de Presidente de Província, 1880	1880	Foi membro da Assembleia Legislativa Provincial, atuando como deputado provincial quando interrompeu suas atividades frente a instrução pública para reassumir o cargo de deputado por um espaço de 30 dias
		A Provincia de Matto-Grosso, (24-04-1881, ano III, n.º 121, p.1)	1881	Participou da Comissão no município da capital que ficou incumbida de angariar a maior quantidade possível de produtos de qualquer espécie ou natureza para participar da exposição denominada de "Brasileira aleman" realizada na cidade de Porto Alegre, capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul nos meses de outubro a dezembro de 1881
		Relatório do Presidente de Província 1884 (p. 36)	1884	Aposentou-se em 16 de junho de 1883 em conformidade com a lei n. 546 de 4 de novembro de 1880
		O Matto-Grosso, (26-01-1890, ano XII, nº 576).	1890	Integrou a na Comissão Popular que encabeçou Subscripção popular de comissões com que deveria contribuir o Estado de Mato Grosso para o resgate da divida interna brasileira – 1890,

Fonte: Elaboração do autor.

Sobre a metodologia utilizada na construção da pesquisa de doutoramento frisa-se ser este o seu percurso, que é seguido das considerações finais.

Algumas Considerações

Considera-se que o quadro acima fecha a exposição do itinerário para a construção da pesquisa de doutoramento em educação realizada no período de setembro de 2013 a maio de 2017. Nesse sentido, debruçar sobre as fases do estudo, apreender os tipos de pesquisas e os procedimentos metodológicos na construção do corpo da tese foi o maior desafio. Desse modo, considera-se que o estado do conhecimento abriu o caminho ao trazer o conhecimento sobre o cenário de produções que traziam o negro como temática em trabalhos realizados nos programas de pós-graduação de sete universidades presentes em três estados brasileiros, dois localizados na Região Centro Oeste, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e um na Região Norte, Rondônia.

Após aberto o caminho, outros passos foram dados. A pesquisa bibliográfica trouxe, dlado a lado de autores e autoras que investigaram temáticas como escravidão, história da educação e o negro em Mato Grosso, pistas sobre o universo de pretos e pardos em Mato Grosso. A pesquisa documental sedimentou "esse caminho" com dados retirados de fontes primárias, na qualidade

dos periódicos de época e dos relatórios de presidentes de província. A pesquisa quantitativa foi responsável em fortalecer o sedimento, com os números em todas as suas dimensões que no complexo conjunto de dados reunidos construiu-se a teia dissertativa que foi puxada pelo fio de Ariadne, conforme observou Ginsburg (1991), ao "[...] agarrar-se ao nome [...]". Nesse sentido, foi o nome que respondeu pelos estímulos a cada passo dado na estrada aberta pelo estado da arte e com apontamentos pra outras direções indicando outras possibilidades de pesquisas futuras.

Agarrado a este fio, os pontos encontrados foram alinhavados por entre as diversas fontes, nas quais o nome estava explícito, e depois como a costura que precisa ser concluída para a entrega da "peça", cingiu-se os pontos. Numa comparação com a costura de uma peça, "o cingir pontos" pode ser observado na costura dos retalhos e/ou nos registros de fatos/eventos da vida de oito sujeitos a partir das fontes que contribuíram na construção de suas trajetórias.

Referências

A IMPRENSA DE CUYABÁ. **Cuiabá, ano II**, n. 61, p. 01-02, 16-09-. (Biblioteca Nacional) "A Imprensa de Cuyabá".

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO. **Cuiabá, ano IX**, n.º 469, p. 04, 25-12-1887. (Biblioteca Nacional) "A Província de Matto-Grosso".

A SITUAÇÃO. Cuiabá, ano II, n.º 54, p. 01-04, 10-10-1869. (Biblioteca Nacional) "A Situação".

ASSIS, Edvaldo de. **Contribuição para o estudo do negro em Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT/PROED, 1888.

BORGES, Angélica. **A urdidura do magistério na Corte Imperial**: um professor na trama de relações e agencias. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Recenseamento de 1890: Freguesia da Sé - 1º Distrito – Cuiabá Mato-Grosso Brasil. *In*: PERARO, Maria Adenir. (Coord.). Levantamento de fontes censitárias: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso. Cuiabá: PIBIC/CNPq/UFMT, ago. 2002/jul. 2003. 1 CD-ROM.

CASTANHA, Andre Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

DEMICIO, Mauro Sérgio. **Comunidade de Jesus**: dialogismo, polifonia e intertextualidade na construção da identidade quilombola. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) Núcleo de Ciências Humanas (NCH) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Ao correr da penna**: pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos. 452 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017.

DUTRA, Paulo Sérgio. A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses nos oitocentos. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 675-692, maio/ago. 2018.

FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scientificcircle.com/pt/89553/pesquisas-denominadas-estado-arte/. Acesso em: 29 de abril 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. *In:* GINZBURG C.; CASTELNUOVO, E.; PONI, C. (orgs.). **A Micro-História e outros ensaios**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1991, p. 169-178.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República**: limites e possibilidades, 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

GÜNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**. Esta é a questão? Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf. Acesso em: 23 de abril 2019.

JUCÁ, Pedro Rocha. **A Imprensa Oficial de Mato Grosso**: 170 anos de história. Cuiabá/MT: Aroé, 2009.

MACHADO FILHO, Osvaldo. **Ilegalismos e jogos de poder**: um crime célebre em Cuiabá (1872) e suas verdades jurídicas. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MATO GROSSO. **Relatório: 1876**. Presidente da Província, Hermes Ernesto da Fonseca, apresentado á Assemblea Legislativa Provincial. Cuiabá, 03.05.1876. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil. Acesso em 24 de Nov. 2016.

MATO GROSSO. **Relatório: 1880**. Presidente da Província, Barão de Maracaju, apresentado á abertura Assemblea Legislativa Provincial. Cuiabá, 03.05.1880. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil. Acesso em: 24 de novembro 2016.

MATO GROSSO. **Relatório: 1881**. Presidente da Província, Dr. José Maria de Alencastro, passou a administração da mesma o Vice-presidente Tenente Coronel José Leite Galvão em 31 de Maio de 1881. Cuiabá, 31.05.1881. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

MATO GROSSO. **Relatório: 1884**. Presidente da Província, Barão de Batovy, apresentado á abertura Assemblea Legislativa Provincial. Cuiabá, 01.10.1884. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil. Acesso em: 24 de novembro 2016.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade na Sudeste Escravista. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Crianças negras na instrução pública em Cuiabá/MT (1870-1890)**, 2010. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MONTEIRO, Lucineide Rodrigues. **Cultura e territorialidade nas comunidades do Forte Príncipe da Beira e de Santa Fé**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) Núcleo de Ciências Humanas (NCH) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n.º 358, p. 02, 04-07-1878. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”.

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n.º 359, p. 02-03, 11-07-1878. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”.

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n.º 360, p. 02-04, 25-07-1878. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”.

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n.º 361, p. 03-04, 18-07-1878. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”.

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n.º 362, p. 02-04, 01-08-1878. (Biblioteca Nacional) “O Liberal”.

O MATTO-GROSSO. Cuiabá, ano XII, nº 599, p. 01, 27-07-1890. (Biblioteca Nacional) “O Matto-Grosso”.

PAIÃO, Ilza Dias. **Professoras de pena, papel e tinta**: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892). 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2006.

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambiguidades. *In:* SÁ Nicanor Palhares; SIQUEIRA Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos. **Instantes de memórias na História da Educação** (orgs.). Brasília: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006. p. 81-98.

PERARO, Maria Adenir. **Projeto Levantamento de fontes censitárias**: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso. Cuiabá, ago. 2002/jul. 2003. Agência Financiadora: PIBIC/CNPq/UFMT. 1 CD-ROM. 2005.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANE, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologia. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. ano I, n. 1, jun. 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf. Acesso em: 1 de maio 2019.

SENA, Ernesto Cerveira da. **Entre anarquizadores e pessoas de costumes**: a dinâmica política e o ideário civilizatório em Mato Grosso (1834-1870) Tese (Doutorado) – Instituto de Humanidades, Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Jovam Vilela da. **Mistura das Cores** (Política de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII). Cuiabá: Edufmt, 1995.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras**: modernidade e educação em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

8 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Suely Dulce de Castilho

Introdução

Esta pesquisa de doutorado está inserida na linha Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Trata-se de um recorte de um projeto mais amplo, intitulado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ), coordenado pela professora Dra. Suely Dulce de Castilho, que tem como contexto cinco escolas[3] estaduais quilombolas de Mato Grosso.

O projeto maior desenvolvido pelo GEPEQ tem o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, e tem como objetivo construir um mapa de saberes dos docentes que atuam no contexto da pesquisa. Para tanto, foram necessárias inserções do grupo nas cinco escolas para observar as aulas dos professores de todas as áreas do conhecimento. A participação aconteceu durante as observações das aulas dos professores das áreas de Matemática e de Ciências da Natureza. Pela especificidade das escolas, durante essas observações, precisamos levar em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso – OCEEQ (MATO GROSSO, 2010) que, em especial para as aulas de Matemática, sugerem a presença dos pressupostos da Etnomatemática.

Após a observação das aulas de cinco professores de Matemática, um de cada escola pesquisada, identificamos que três deles não levavam em consideração os pressupostos da Etnomatemática em seu planejamento de aula, nem em suas práticas pedagógicas, e outros dois se aproximavam dos conceitos, no entanto, revelavam carências na formação a respeito do assunto. Os professores diziam compreender a importância de saberes da comunidade estarem presentes nas suas aulas, mas ao mesmo tempo, tinham dificuldades em relacionar estes saberes aos conteúdos estabelecidos no currículo. Segundo eles, era preciso estudar sobre o assunto.

A partir desta experiência, compreendemos a necessidade dos professores e buscamos meios de contribuir com o trabalho deles. Para tanto organizamos um curso nos moldes da formação continuada aos professores quilombolas de Matemática. Tendo como objetivo descrever e analisar este processo formativo, intentamos ao final da pesquisa, identificar os impactos desta formação nas práticas pedagógicas dos professores participantes. Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa, levantados através da entrevista semiestruturada realizada após o curso, e nos revela qual é a importância de a formação ter sido oferecida no ambiente escolar.

3 Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda (Comunidade Mata Cavalo), Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller (Comunidade Abolição), Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento (Comunidade Baixio), Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica (Comunidade Cachoeira Rica) e Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito (município de Vila Bela da Santíssima Trindade).

Aporte teórico

Até o ano de 2010, a legislação que organizava e orientava a educação que estava presente nas escolas das comunidades brasileiras quilombolas não levava em consideração suas especificidades. por um longo tempo, estavam inseridas nas políticas públicas da Educação do Campo. Mobilizações dos Movimentos Sociais, com destaque para o Movimento Negro e, para o Movimento Quilombola, provocaram discussões importantes sobre esta educação e proporcionaram a construção do modelo de ensino que deveria estar nestas escolas. A respeito disso, Arroyo (2014, p. 163) afirma que:

> Os movimentos sociais com suas presenças afirmativas têm trazido para o debate político a necessidade de tirar do ocultamento os grupos discriminados, marginalizados ao longo de nossa formação política [...]. Os diversos grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual, das periferias e dos campos passaram não mais a esperar, mas a exigir ações concretas do Estado para garantia do direito à saúde, à moradia, ao trabalho, à terra, renda, educação.

Essas discussões garantiram a elaboração da primeira legislação brasileira a indicar a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica: a Resolução nº 04, de 2010, do Ministério da Educação. Esse instrumento legal estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com orientação para que a educação quilombola seja desenvolvida com uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2012).

Contribuindo para o avanço nas conquistas por uma educação que atenda as especificidades das comunidades quilombolas, dois anos depois, a Resolução nº 08, de 2012, publicada pelo Ministério da Educação brasileiro, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), que estabelecem que essa modalidade de ensino deva atender em suas etapas e modalidades a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. Escola Quilombola, segundo essas Diretrizes, é definida como: I) escolas situadas em territórios quilombolas e, II) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

No âmbito do Estado de Mato Grosso, em termos de políticas públicas educacionais, uma das maiores conquistas das comunidades quilombolas foi a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (OCEEQ), em 2010, pela Secretaria Estadual de Educação. Este documento orienta que os professores estabeleçam em suas metodologias de ensino e aprendizagem os conhecimentos presentes na realidade das comunidades quilombolas, tendo como ponto de partida a cultura dos estudantes, estabelecendo diálogo com outras culturas (MATO GROSSO, 2010). É importante evidenciar o avanço das políticas públicas para a educação escolar quilombola de Mato Grosso, que à época da publicação das OCEEQ em 2010, estavam à frente das deliberações nacionais, já que as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola só foram publicadas no ano de 2012.

O ensino das escolas inseridas em comunidades quilombolas de Mato Grosso, portanto, deve se pautar pelas legislações acima referidas que normatizam e orientam a modalidade de educação na qual as escolas quilombolas estão inseridas. Os documentos definem a organização da escola e recomendam a garantia de que este espaço educativo tenha também a função social de repelir todo e qualquer tipo de preconceito de raça ou de cor, promovendo também o respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual.

A legislação também prioriza a promoção da valorização e do reconhecimento dos estudantes quilombolas por meio do respeito à história dos quilombos e de todas as formas de construção do conhecimento existente nesses territórios. Sugerem ainda que a realidade e a forma organizativa das comunidades quilombolas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na organização do currículo, bem como no desenvolvimento de espaços pedagógicos que propiciem a valorização da identidade quilombola, que possibilite ao estudante conhecer suas origens, pois o reconhecimento e a visibilidade da história dos quilombos dizem respeito à história e identidade do povo brasileiro (MATO GROSSO, 2010). Para Candau (2013, p. 13), o consenso inclui "[...] a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativas e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens [...]."

Nesta proposta de reinvenção da educação escolar, a legislação mato-grossense, as OCEEQ, trazem orientações específicas para cada área do conhecimento. Em especial para o ensino da matemática, elas indicam que sejam abordados temas relacionados aos pressupostos da Etnomatemática, às biografias de africanos/as e afrodescendentes, e também, às contribuições africanas na arquitetura e na engenharia.

A respeito dos pressupostos da Etnomatemática, D'Ambrósio (1998) afirma que o ensino da matemática inserido nesta perspectiva contribuirá para desarraigar das salas de aula a "matemática dominante", tida como um instrumento desenvolvido nos países centrais e, utilizada, muitas vezes, como instrumento de dominação, com uma postura de superioridade, eliminando a matemática do dia-a-dia, das heranças culturais de um povo, desprezando o conhecimento construído e transmitido por gerações, até no seio familiar ou da comunidade em que vive o estudante, que em meio a esta dominação imposta na sala de aula, apresenta dificuldades na aprendizagem e por isso se sente limitado e desvalorizado. Notamos aí que os pressupostos da Etnomatemática comungam com as orientações das DCNEEQ (BRASIL, 2012) quando estas se preocupam com a função da Educação Escolar Quilombola em relação à valorização e o reconhecimento identitário do estudante, fortalecendo a sua autonomia.

Historicamente, o ensino da matemática no Brasil tem sido orientado por um currículo que considera o professor um transmissor do conhecimento e o estudante apenas um receptor de informações pré-estabelecidas que não admite a existência de diversas fontes de conhecimento, assumindo que há apenas uma verdade universal. Tal concepção impossibilita que os saberes de cada um, professor ou estudante, sejam levados em consideração, além de negar a possibilidade de assumir uma função questionadora sobre este que é transmitido. O fato é que este ensino da matemática tem sido motivo de exclusão no meio escolar, a supervalorização do conhecimento matemático classificado como universal, se apresenta distante da realidade de muitos estudantes

brasileiros, dificultando a sua aprendizagem e por consequência, causando reprovações e a evasão das salas de aulas.

No contexto quilombola esta premissa também é verdadeira, dada quantidade de reprovações por conta da matemática. Neste sentido, Candau (2013, p. 26) afirma que:

> A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. Estes exercícios podem ser introduzidos desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades -, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

Nesta perspectiva de levar em conta as especificidades das comunidades, os pressupostos da Etnomatemática não compactuam com essa matemática tecnicista, eles propõem a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, aproveitando deste para aproximá-lo do conhecimento universal, considerando a diversidade dos estudantes e tentando desmistificar o ensino da matemática, tornando-o mais aceitável. A diversidade social e cultural tem reivindicado outro tipo de currículo. Neste sentido, sobre o currículo, Arroyo (2013) afirma que:

> Vivemos um impasse na sociedade que chega à docência, às escolas e aos currículos. De um lado, na medida em que aumenta a diversidade social e cultural dos coletivos que lutam pela emancipação social somos obrigados ao reconhecimento da diversidade de sujeitos autores de experiências diversas. Tentar sincronizar os saberes escolares com esse movimento será uma forma de enriquecer os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 124).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominadas só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2017). Segundo Candau (2013), este currículo presente na escola brasileira se assenta na cultura ocidental e europeia, considerada uma cultura universal, no entanto, é preciso desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos.

Partindo desse entendimento, observamos aí a importância das escolas e dos professores que atendem estudantes quilombolas reconhecerem as experiências de ambos e explorar os seus significados, levando em consideração a diversidade dessas experiências e explicitar os ricos sentidos formadores. Ainda sobre a valorização do conhecimento que os estudantes trazem para

a escola, Freire (2011, p. 42) acrescenta que a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Contudo, salientamos que não há a pretensão de não reconhecer a importância dos conhecimentos acadêmicos e científicos, formalizados de maneira universal, mas sim, aprimorá-los, incorporando a eles valores que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes pertencentes a diferentes contextos culturais a partir do próprio conhecimento destes.

A Etnomatemática, portanto, pode por meio de relação estabelecida entre conhecimento universal e conhecimento local, contribuir para que crianças, jovens e adultos estudantes tornem-se questionadores e críticos, construindo uma autonomia que lhe possibilite viver em qualquer meio, seja ela acadêmico ou não.

Neste contexto de exclusão, a Etnomatemática pode servir como instrumento ao campo educacional tanto por suas críticas e sugestões pedagógicas que reforçam a necessidade de revermos o modelo da instituição escolar, possibilitando perceber com crítica e indignação a dominação cultural sofrida por diferentes grupos e classes sociais. Tem-se notado o movimento de grupos, por muitas vezes nomeados como marginalizados, excluídos e minorias, em busca de uma educação libertadora, que a reconhece como meio para gerar uma mudança estrutural numa sociedade opressora (FREIRE, 2011), e a comunidade quilombola brasileira tem se organizado para oferecer este tipo de educação aos seus estudantes.

Os professores participantes desta pesquisa nos relataram que durante a sua formação inicial não tiveram contato com os pressupostos da Etnomatemática, todos eles são graduados em universidades privadas localizadas em Cuiabá e Várzea Grande. Somente Amanda afirma que certa vez, não se lembra em qual disciplina da graduação, leu um texto sobre o assunto, mas que esse fato não contribuiu para a sua compreensão. Quando perguntados sobre a participação em qualquer formação continuada sobre o assunto, a resposta unânime foi de que, mesmo trabalhando em uma escola quilombola, jamais tiveram formação sobre o assunto. Para Vasconcelos (1996), as universidades não se preocupam em oferecer aos professores em formação uma visão das questões sociais que envolvem o processo educativo, pautam seu currículo apenas na importância do domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos da função docente.

O professor não ensina aquilo que não sabe. É neste universo de preocupações que compreendemos que uma formação sobre a Etnomatemática é necessária para atender aos anseios dos professores quilombolas e às contribuições que a Educação Escolar Quilombola preconiza como fundamentais para o rompimento da exclusão social vivenciada pelos estudantes das comunidades tradicionais brasileiras. Sobre a importância do papel do professor nesse processo, Pimenta (1999) afirma que:

> A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p. 23).

Pimenta (1999) ainda diz que o trabalho docente exige do professor uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos para realizar as suas tarefas, e que a formação de professores para a educação básica constitui fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública. Pensar em qualidade de ensino é pensar também em qualificação dos professores. É nesta perspectiva que estamos pautados para a realização dessa pesquisa.

Para Demo (2011, p. 9), a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Segundo o autor, a característica emancipatória da educação exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos. Neste entendimento, o caminho adotado para romper com esse paradigma de transmissão de conhecimento, tem sido provocar o professor a se tornar também um pesquisador. Segundo os pressupostos da Etnomatemática, a formação de professores deve privilegiar ações investigativas, reflexiva e principalmente, coletivas.

> Com relação à formação de professor, a Etnomatemática apresenta-se como uma proposta pautada na prática docente e entende que a formação desse profissional é um processo contínuo de reflexão sobre a ação. Desse modo, a formação do professor necessariamente deve considerar suas experiências, seus saberes práticos e teóricos, seus valores e a característica principal desse processo deve ser o diálogo, a promoção do debate. Logo, é um processo coletivo. (MONTEIRO; OREY; DOMITE, 2006, p. 13).

Sobre a formação na perspectiva do professor-pesquisador, Zeichner (1995) apontou que os processos formativos para a docência precisam se conectar de maneira explícita com a luta a favor de uma maior justiça social, favorecendo as propostas que se dispõe a transcender à exclusiva preocupação com a capacitação individual do professor, mas que também inclua uma preocupação explícita com a reconstrução social.

A pesquisa-ação, método adotado aqui, tem como mote provocar mudanças no ensino da Matemática, abrindo este espaço para formação dos professores que já estão em sala de aula nas escolas quilombolas de Mato Grosso. Após a fase das leituras e discussões dos textos, os professores pesquisaram junto aos seus estudantes, sobre o conhecimento matemático que permeiam os saberes quilombolas evidenciados nas atividades dos moradores da comunidade, oportunizando que o ensino da Matemática da escola quilombola valorize outros conhecimentos e os relacione com o conhecimento considerado universal.

Nesta pesquisa, portanto, compreendemos que para acontecerem mudanças necessárias no ensino da Matemática no contexto quilombola, faz-se necessário que os professores assumam também o papel de pesquisadores junto à comunidade em que a escola está inserida. A seguir, delinearemos o percurso escolhido para desenvolver a pesquisa, onde ela está acontecendo e quem são os professores participantes.

Metodologia e contexto

A presente pesquisa está inserida na abordagem qualitativa que tem como principal característica a sua natureza compreensiva e interpretativa. A intenção aqui será de compreender se são possíveis as contribuições dos pressupostos da abordagem da Etnomatemática nas aulas de matemática das escolas estaduais quilombolas de Mato Grosso, a partir das reflexões dos professores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação não deve ser realizada com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Dessa forma, a pesquisa qualitativa em Educação surge como uma necessidade de responder às questões desafiadoras reveladas nas práticas educacionais.

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa procura "desvelar" processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado.

Tendo como objetivo desta pesquisa a descrição e a análise dos processos formativos dos professores de matemática de escolas quilombolas, pautados nos pressupostos da Etnomatemática, e dos impactos desta formação em suas práticas pedagógicas, optamos por utilizarmos os métodos da Pesquisa-ação e da Etnografia. Ambos possuem características que as aproximam, uma delas é a observação participante.

A pesquisa-ação se apresenta como uma contribuição para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante (THIOLLENT; COLETTE, 2014). Já os estudos etnográficos podem desvelar olhares acurados sobre o ambiente do outro. Fazer etnografia também tem o propósito de agregar, reconhecer as diferenças, respeitar e valorizar todas as formas de saberes e fazeres de cada grupo social e suas próprias práticas culturais. Geertz (2008), entende que fazer etnografia é tentar ler as ações dos sujeitos, e mais do que isso, é tentar compreender os significados dessas ações por meio da interpretação que os próprios sujeitos dão às suas ações, não se limitando a descrevê-las.

O contexto da pesquisa são duas escolas localizadas em comunidades quilombolas mato-grossenses próximas à Cuiabá, capital do estado. Temos quatro professores de Matemática atuantes no ano letivo de 2019, dois em cada escola pesquisada. O critério de escolha dos professores foi a seleção daqueles que estivessem lecionando a disciplina nas referidas escolas. A seguir, detalharemos as escolas, as comunidades em que estão inseridas, e os professores identificados com pseudônimos para preservar sua identidade.

Uma das escolas é denominada Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição Arruda e está localizada no Quilombo Mata Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento-MT, distante 60 km de Cuiabá. A sede da escola fica às margens da rodovia que liga Cuiabá à Poconé. Vivem nesta comunidade 418 famílias que sobrevivem da agricultura de subsistência, criação de pequenos animais e vendas de produtos tais como banana, mandioca e farinha, além de artesanato. A escola atual foi oficialmente inaugurada em 2008, possui 35 professores que

atendem cerca de 400 estudantes nos níveis de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Médio e Educação de Jovens e Adultos, atende moradores do quilombo Mata-Cavalo e outras comunidades circunvizinhas.

A segunda escola, denominada Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller se localiza no território quilombola Abolição, município de Santo Antônio de Leverger--MT, na Serra de São Vicente às margens da rodovia que dá acesso à capital, a 50 km de Cuiabá. Vivem na comunidade 20 famílias. A principal fonte de renda delas advém da produção de subsistência, do trabalho nas pequenas fazendas localizadas ao redor e mineradoras instaladas próximas a região. A escola teve seu funcionamento autorizado em 1986. O quadro docente é formado por 50 professores, que atendem 430 estudantes, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio diurno e Educação de Jovens e Adultos - EJA no período noturno.

As informações sobre o perfil dos professores pesquisados foram levantadas através de entrevista semiestruturada e questionário com perguntas fechadas e abertas que tinham como objetivo identificar os dados sobre a formação docente e atuação profissional. Na tabela a seguir, sintetizamos os dados dos perfis dos professores:

Tabela 1 - Perfil dos professores.

Professor(a)	**Idade**	**Cor**	**Formação inicial**	**Pós-graduação**	**Tempo de docência**	**Situação profissional**
Antonio	63	Parda	Matemática	Especialização	27 anos	Efetivo
Amanda	32	Preta	Matemática	Especialização	9 anos	Contratada
Túlio	55	Negro	Matemática	Não possui	30 anos	Contratado
Tania	38	Parda	Matemática	Especialização	13 anos	Efetiva

Fonte: Arquivos pesquisadora, 2019.

Antonio reside há 36 anos na comunidade quilombola Abolição, onde se localiza a escola na qual atua e se considera quilombola. Tania e Tulio residem no município vizinho à comunidade Mata Cavalo, mas se consideram quilombolas por terem parentesco entre os moradores do quilombo. Já Amanda, trabalha na escola da comunidade Abolição, reside em Várzea Grande, município coirmão de Cuiabá, e não se considera quilombola.

Quanto à formação dos professores participantes, todos se graduaram em universidades privadas. Tania cursou Licenciatura em Ciências da Natureza, com foco em Matemática em uma instituição em Cuiabá, na modalidade regular, no período noturno. Antonio, Amanda e Tulio cursaram Licenciatura em Matemática em uma instituição em Várzea Grande, na modalidade modular, ou seja, aulas presenciais aos sábados e domingos. Em relação à pós-graduação, três professores possuem especialização na área da Educação, e apenas Tulio não possui esse nível de formação.

Quanto à situação profissional, Antonio e Tania são concursados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, considerados efetivos no cargo de Professores da Educação Básica, com carga horária total de 30 horas semanais, sendo 20 delas em sala de aula, e 10 em horas atividades[4]. Já Tulio e Amanda não são concursados, são contratados temporariamente[5], com carga horária de acordo com horas aulas assumidas na escola. No ano letivo de 2019, Tulio está contratado com 17 horas em sala de aula e 6 horas atividades, e Amanda com 11 horas em sala de aula e 4 horas atividades.

Os instrumentos utilizados para levantamentos das informações durante a pesquisa foram o próprio curso, entrevistas semiestruturadas, questionário com os dados do perfil e observação participante. A seguir, detalharemos alguns resultados parciais da pesquisa.

Resultados da Pesquisa

O curso foi didaticamente organizado com a leitura e discussão de dez textos que traziam os pressupostos da Etnomatemática, bem como exemplos de atividades desenvolvidas por professores de comunidades tradicionais que levavam em consideração os saberes dos moradores. Durante os meses de março e abril de 2019, a pesquisadora visitava os professores semanalmente, em horários previamente estabelecidos por eles, de acordo com a disponibilidade da sua carga horária de horas atividades. As visitas da pesquisadora à escola foram autorizadas pelas equipes gestoras, que inclusive, acompanhavam o desenvolvimento da pesquisa. Durante as visitas, a pesquisadora entregava em mãos os textos, sendo um ou dois por semana, a já agendava a discussão destes para a próxima semana. Os professores faziam a leitura em casa, ou na própria escola, e anotavam os pontos mais importantes para serem discutidos com a pesquisadora durante o próximo encontro agendado. A pesquisadora fez esta interação com os pesquisados através do movimento de ir até a escola para desenvolver o curso, sem precisar que os professores se deslocassem de suas comunidades, que estão distantes da capital Cuiabá aproximadamente 60 km.

Finalizando os estudos dos textos, a pesquisadora realizou uma entrevista com os professores a fim de levantar as informações sobre a contribuição deste curso para o seu fazer pedagógico. Dentre as perguntas, indagamos se os professores acharam importante o curso ser realizado na escola, durante as suas horas atividades, sem precisar que eles se deslocassem para outro local.

De acordo com a professora Amanda (2019), foram proveitosos os momentos de formação realizados em sua hora-atividade dentro da escola. Segundo a professora, a função docente lhe delega inúmeras atividades para além das que são desenvolvidas em sala de aula, aproveitar o tempo exigido pela escola para a própria formação é muito pertinente. A professora relata também que a leitura dos textos foi acessível, dada a linguagem clara e de fácil compreensão. Candau (1996, p.143) defendeu a importância de a formação de professores acontecer dentro do contexto escolar. Para ela o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso

4 As horas atividades representam 33% da carga horária dos professores da rede estadual da Educação Básica de Mato Grosso, devem ser cumpridas no ambiente escolar, fora da sala de aula, e são destinadas a planejamento de aulas, preenchimento de diário de classe eletrônico, e formação docente, dentre outras atividades pertinentes à docência definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

5 O contrato tem o período pré-estabelecido de acordo com a necessidade da Secretaria de Educação, no caso de Tulio e Amanda, foram contratados de fevereiro a dezembro de 2019.

deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Para Antonio (2019), além da facilidade em não precisar se deslocar para a universidade, os textos contribuíram para ele compreender os pressupostos da Etnomatemática, os quais ele apenas tinha ouvido falar não tendo informação mais aprofundada do assunto. Queixou-se também com relação à falta de tempo para se dedicar a uma formação, pois seu compromisso com a escola totaliza 60 horas semanais, sendo 20 destas destinadas a horas atividades que devem ser cumpridas no ambiente escolar. Com a flexibilidade desta formação oferecida, o professor disse que foi possível participar.

Tulio (2019) relata que foi importante a ida da pesquisadora ao seu encontro durante as suas horas atividades, pois acredita que não seria possível se deslocar para a universidade para realizar a formação, devido a dificuldades em adequar a sua carga horária de trabalho na escola. Como professor contratado temporariamente, o professor Túlio precisa assumir aulas de outras disciplinas para complementar a carga horária na escola. Com relação às leituras, o professor disse que, apesar de não gostar de ler, compreendeu que essa seria a fonte de informações que precisava para a sua formação em Etnomatemática, porém sentiu dificuldades com textos que abordavam um pouco mais de teorias e que preferia as partes que apresentavam os exemplos de atividades em sala de aula.

Para Tania (2019), o curso foi muito importante. Ela relata para a pesquisadora que "[...] quando você aparecia trazendo os textos, nos tirava um peso e nos dava muita liberdade do que era possível fazer em sala de aula [...]". Para a professora, a falta de tempo também dificultaria a sua participação em qualquer formação nas dependências da universidade e expôs que a oportunidade de fazer as leituras do texto em casa ou na escola, bem como as discussões com a pesquisadora, enriqueceu a formação sobre a Etnomatemática.

Percebemos que o sistema burocrático que abarca os afazeres dos professores tem condicionado a direcionarem seu tempo e seus esforços em atividades estritamente técnicas como o preenchimento de diário de classes, intensificando as exigências impostas aos professores.

> Essa intensificação pode contribuir para o aumento de uma desqualificação intelectual do docente, pois, ao ter que cumprir mais essas tarefas, reduz o seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupos, participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer o seu desenvolvimento profissional. (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 87).

Professores participantes afirmaram que foi muito importante o curso acontecer no ambiente escolar. Segundo eles, o fato de não precisarem se deslocar para a universidade foi providencial, uma vez que os mesmos alegam excesso de trabalho e falta de tempo para investir em formação, e da maneira como foi ofertado o curso, utilizaram sua carga horária dentro da escola, com permissão da equipe gestora. Sobre as dificuldades durante a leitura dos textos, somente o professor Túlio relatou que as tinha com relação aos argumentos teóricos presentes. Demais professores afirmaram que os textos possuíam linguagem de fácil compreensão.

Considerações

O desenvolvimento desta pesquisa sempre foi ancorado ao desejo de contribuir com a formação dos professores de Matemática que atuam em escolas quilombolas mato-grossenses a partir dos relatos dos mesmos.

Dadas as especificidades da Educação Escolar Quilombola, pautamo-nos nos referenciais da pesquisa-ação e construímos uma formação docente que teve em seu bojo os pressupostos da Etnomatemática, buscando atender às inquietações dos professores que atuam no contexto quilombola.

O processo formativo foi organizado didaticamente favorecendo a participação dos professores, uma vez que os encontros com a pesquisadora aconteciam nas horas atividades destes nas dependências da escola em que atuam. Foi pensado e elaborado dessa forma levando em consideração a dificuldades dos professores se deslocarem das comunidades quilombolas até a universidade para que a formação acontecesse nesse ambiente. Compreendemos que essa metodologia para a formação continuada de professores quilombolas seja pertinente e salutar, possibilitando "[...] reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos e visando ações/projetos de intervenção no cotidiano com objetivo de melhoria dessa prática [...]." (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 101).

Neste entendimento, este trabalho apresenta os relatos dos professores pesquisados sobre a importância de a formação ter acontecido no seu ambiente de trabalho, em horários pré-definidos por eles. Os resultados apontaram que esta metodologia agradou os professores, fazendo com que estes realizassem as leituras e as discussões do texto de acordo com a disponibilidade de tempo.

Vale salientar que houve importante engajamento no processo da formação por parte dos professores. Os quatro professores participavam ativamente das discussões sobre a Etnomatemática durante as visitas da pesquisadora, o que evidencia que o método adotado contribuiu para o êxito da proposta da pesquisa. A pesquisa-ação requer uma interação entre os atores (THIOLLENT, 2011), fato explicitado quando os relatos dos professores participantes confirmaram a importância de a pesquisadora ir até a escola para realizar discussões acerca dos textos estudados.

Desta forma, compreendemos que a formação continuada ofertada aos professores de comunidades quilombolas deva ser pensada e organizada levando em consideração as especificidades, as implicações sobre o deslocamento da comunidade para outros ambientes e o tempo disponível para a formação, pois construir uma escola diferente implica na transformação do modelo tradicional de formação docente. (MIZUKAMI, 2010, p. 39).

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília: SEB, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1998

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a educação escolar quilombola**. Cuiabá, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. *In:* GERALDI, Corinta Maria Grisolia; DIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**: uman and Social Sciences Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, july./dec. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Los professores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. **Anais do Congreso Internacional de Didáctica**: volver a pensar la educación. La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, 1995. Vol. I, p. 385-398.

9 - DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS NO BRASIL

Socrates Alves de Oliveira
Regiane Cristina Custódio

Introdução

Este artigo resulta de uma análise de experiência didática de ensino que foi realizada na disciplina História do Ensino de História, cursada no Mestrado Profissional em Ensino em História na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, no campus de Cáceres. As etapas da atividade incluíram a pesquisa de um tema de História do Brasil, bem como a realização de uma pesquisa bibliográfica a respeito do respectivo tema. Além disso, incluiu a análise do referido conteúdo em livro didático e a realização de uma sequência didática em sala de aula para seu posterior registro. Esta produção escrita é, então, o resultado de tal atividade.

O objetivo deste artigo é compreender como o conteúdo "quilombos", tema escolhido para desenvolver a atividade na disciplina, vem sendo abordado nos livros didáticos, e, em especial, no livro didático selecionado para ser analisado, de modo a nos permitir: a) compreender a formação dos quilombos no Brasil; b) entender as diversidades de quilombos ao longo do território brasileiro e c) visualizar no livro didático selecionado para a sequência didática, como se dá a representação dos quilombos.

A metodologia utilizada para a escrita do artigo parte, inicialmente, de uma revisão de autores que tratam sobre as temáticas "quilombos", "comunidades remanescentes quilombolas" e análise do conteúdo no livro didático "História sociedade & cidadania" de Boulos Junior (2016), além de nos possibilitar o registro e análise de uma experiência didática, realizada em uma escola estadual no município de Rolim de Moura – RO, com uma turma de vinte e cinco estudantes do 2º ano C do ensino médio.

No que se refere ao livro didático, pode se considerar que ele pode ser visto como um artefato ou suporte de uso pedagógico utilizado pelo professor com o intuito de auxiliá-lo quanto ao estudo dos conhecimentos escolares. Assim, mais do que uma fonte de informações, os livros didáticos são portadores de uma dada ideologia de quem está no poder, o que colabora para perpetuar uma concepção de sociedade por meio de projetos de Estado. Assim, os conteúdos devem ser problematizados ao serem estudados e não apenas reproduzidos para os estudantes, conforme observado por Circe Bittencourt (2017).

Na historiografia brasileira ocorrerem várias análises e interpretações referentes ao fenômeno quilombos. Surgidos no século XVI, os quilombos ou mocambos foram inicialmente identificados pelos cronistas, viajantes e autoridades como algo perigoso à sociedade escravista no período Colonial. A partir do século XVIII, o quilombo passou a ser interpretado como expressão singular da luta de classes e resistência dos negros escravizados (FIABANI, 2012).

Nos livros didáticos as representações muitas vezes generalizantes dos quilombos, apenas como lugar para onde os negros escravizados fugiam e tentavam reproduzir suas comunidades africanas, ainda é presente. No entanto, existiram ao longo do Brasil, quilombos com características parecidas e, em alguns espaços geográficos, totalmente diferentes uns dos outros (PEREIRA, 2012).

Dentro de uma visão crítica do tema em questão, faz-se necessário analisar como a temática de quilombos é trabalhada no livro didático: "História sociedade & cidadania", de Boulos Júnior (2016), destinado ao 2º ano do ensino médio. Assim, a pesquisa surgiu da necessidade de pensar os quilombos de maneiras múltiplas e como ambiente de encontros e desencontros de negros escravizados que se opunham à escravidão, mas também, de outros sujeitos "livres" que sofriam perseguições e exclusão social durante a vigência da escravidão como indígenas e livres pobres. Os quilombos existiram em todo território brasileiro, com suas especificidades e igualdades na organização social e política, no entanto, não existiu no Brasil apenas o que se pode considerar como "o quilombo", mas, "os quilombos", porque foram vários e cada um deles apresentavam particularidade em sua organização interna. Tendo em vista as especificidades na organização de cada quilombo, não se pode cair na armadilha de generalizar esses espaços diversos, que eram lugares de resistência, mas também de sociabilidades (FIABANI, 2012).

A pesquisa com o tema dos quilombos colabora para compreender as representações dos quilombos e comunidades remanescentes quilombolas na historiografia brasileira e no livro didático analisado, sugerindo caminhos para o modo como essa temática pode ser trabalhada de maneira problematizada em sala de aula.

A seguir, apresenta-se a análise de parte da historiografia brasileira sobre quilombos, desde a constituição dos primeiros quilombos, às comunidades remanescentes. Na sequência são abordadas as representações dos quilombos nos livros didáticos e, para concluir, realiza-se a descrição da experiência didática desenvolvida a partir dos temas estudados.

Analisando a historiografia brasileira dos quilombos

Nos países nos quais houve escravidão ocorreram resistências dos negros escravizados frente à escravização. Dentre essas resistências podem ser citados: os suicídios; destruição das ferramentas de trabalho; a expressão da capoeira; e as ressignificações do catolicismo, como por exemplo, a transmutação dos santos católicos para os orixás, o que contribuiu para o surgimento das religiões de matrizes afro brasileira (a umbanda e o candomblé) e também o surgimento das irmandades. As fugas e a formação de quilombos ou mocambos, podem ser consideradas como algumas dessas resistências frente ao sistema escravocrata.

Fiabani (2012, p. 23) auxiliou na compreensão de que os quilombos representaram uma das principais maneiras de resistência ao sistema escravista brasileiro, uma aversão constituída pelos negros escravizados "[...] nos mais de 300 anos que vigorou o sistema escravista no Brasil, o quilombo constitui um enclave, uma das principais alternativas de negação da produção escravista por parte dos produtores oprimidos."

Os quilombos existiram desde os anos de 1550, no início da implantação da escravização africana no Brasil até 1888, o ano oficial considerado na História do Brasil como sendo o ano da abolição da escravidão. Ao longo do território brasileiro, durante a o período da escravidão,

existiram centenas de quilombos ou mocambos com diferentes organizações sociais (PEREIRA, 2012). Esse fenômeno oriundo da escravidão não terminou com a abolição e "[...] a sobrevivência dos quilombos não se deu apenas à ineficiência das forças repressoras. A ação e organização dos quilombos também determinaram sua longevidade." (FIABANI, 2012, p. 256).

Depreende-se, portanto, que os quilombos se perpetuaram desde a entrada dos primeiros negros escravizados no Brasil e mesmo depois da abolição da escravidão, embora haja divergências historiográficas quanto à data precisa da formação dos primeiros quilombos. Ainda de acordo com Fiabani (2012), houveram os chamados quilombos tardios ou denominados de abolicionistas que, ainda que reprimidos, surgiram na década de 1880 para fortalecer o movimento abolicionista ou devido ao aumento das fugas dos escravizados. Isto se deu, na análise do autor, devido ao crescimento do movimento abolicionista que representava uma ameaça ao sistema escravocrata.

> Nos últimos anos da escravidão no Brasil, no período das campanhas de abolição, na década de 1880, há registros de outro tipo de quilombo, conhecido como quilombo abolicionista. [...] que serviam de esconderijo e viviam em segredo, os quilombos abolicionistas tinham lideranças bem conhecidas e articuladas politicamente. (PEREIRA, 2012, p. 39).

Os denominados quilombos abolicionistas recebiam a proteção e apoio de figuras políticas abolicionistas importantes no contexto político brasileiro que dificultavam sua destruição pelas autoridades, além das teias de relações com a população próxima dos quilombos. No entanto, em algumas regiões do Brasil alguns quilombos não eram reprimidos, devido à quantidade de quilombos que surgiam e recebiam escravos em fuga, como é o caso da região de São Paulo. Para Fiabani (2012) tal situação se dava em consequência das campanhas abolicionistas e ao aumento das insurreições, como observado por Pereira (2012).

> Ao longo de todo o período de vigência da escravidão no Brasil (1530-1888), existiram diferentes tipos de quilombos. Porém, até o século XVIII, os agrupamentos de escravos fugidos recebiam a designação de mocambos – quer dizer "esconderijos" em ambundo de Angola. O termo *quilombo,* que significa "fortaleza ou acampamento militar" nas línguas bantos, só passou a ser utilizado a partir do século XVIII, e é possível que essa mudança esteja diretamente vinculada diretamente a experiência de Palmares, devido a sua magnitude e às dificuldades enfrentadas pelo Estado português em destruí-lo. (PEREIRA, 2012, p. 38).

O que se pode depreender das palavras de Pereira (2012) é que os quilombos existiram de diferentes maneiras. Assim como Pereira (2012), Fiabani (2012, p. 262) observa que os quilombos estavam presentes em todo território brasileiro, e a sua presença em todo o território nacional pode ser considerada a sua característica marcante: " [...] na Colônia e no Império, de norte a sul, de leste ao oeste, pulularam quilombos."

Mesmo nas regiões com baixa densidade demográfica de escravizados, os quilombos surgiam como uma resistência à escravização e contribuíram com a ocupação de várias regiões ainda não povoadas por não índios, desempenhando assim, um papel primordial na ocupação

do território que hoje conhecemos como Brasil. Eles se estabeleceram em áreas mais afastadas da administração portuguesa ou imperial, como é o caso das regiões de Mato Grosso, Goiás, Amazonas e outras (PEREIRA, 2012).

De acordo com Fiabani (2012, p. 251) múltiplos fatores foram determinantes à constituição e desenvolvimento dos quilombos. “O principal foi o assinalado desejo latente de autonomia do cativo, que jamais deixou de se opor à apropriação de sua liberdade-força de trabalho.” Os negros escravizados lutavam com muita vontade por sua liberdade e sua autonomia.

Segundo Fiabani (2012), foram vários os fatores que propiciaram as fugas dos escravizados e a formação dos quilombos. Dentre eles, pode-se considerar desde as questões geográficas de um território com relevo favorável, assim como as situações da conjuntura política e dos conflitos senhoriais. No que se refere às razões de fugas encontradas na historiografia brasileira sobre o tema em questão são elencados: “[...] excesso de trabalho, castigos, maus tratos. A conjuntura econômica levou também os cativos à fuga” (FIABANI, 2012, p.254). Observa-se assim, uma série de fatores que propiciavam e motivavam as fugas e a luta pela liberdade dos escravizados. Outros fatores também contribuíam para as fugas dos escravizados, como explicado por Pereira (2012).

> Em geral, as fugas e a maioria das revoltas ocorriam devido à quebra de compromissos e acordos anteriormente acertados. Eram informais, que variavam em função da localização geográfica e também da passagem do tempo, mas que possibilitavam, na maior parte das vezes, o estabelecimento de um cativeiro aceitável na perspectiva dos próprios escravos. O uso de castigos corporais de maneira excessiva, por exemplo, poderia ser um desencadeador da revolta, mas nem sempre foi fator determinante. Outra situação que poderia desencadear fugas e revoltas era quando o senhor se recusava a conceder alforria a um escravo que possuísse meios para comprar sua liberdade. Em outros casos, quando os costumes e conquistas do dia-dia dos escravos – como o tempo disponível para o trabalho em suas parcelas de terras, para o batuque, o lazer, ou suas obrigações religiosas – eram ameaçados, poderiam surgir reações coletivas. (PEREIRA, 2012, p. 35).

Outro aspecto considerado por Pereira (2012) é que não se pode esquecer que as fugas dos escravizados variavam de região para região, de acordo com o período da escravidão, e de acordo com os seus senhores e suas relações de poder estabelecidas. Enquanto alguns senhores eram mais maleáveis com o trato dos cativos, outros senhores eram mais autoritários e exploravam exacerbadamente a mão de obra. De acordo com Pereira (2012, p. 38), quando se fala em quilombos, não se pode referir apenas às comunidades formadas por negros cativos fugitivos ou libertos, pois em vários quilombos outros personagens também compunham a população aquilombada, tais como “[...] indivíduos descontentes ou perseguidos, tais como negros libertos, pobres, índios, indivíduos procurados pela polícia, etc [...].” De acordo com o autor, embora o termo quilombo se referisse ao agrupamento de escravos fugidos, e essa ideia ainda pode persistir na contemporaneidade, tais localidades podiam ter um número muito diverso de moradores, conforme dito anteriormente.

Nos quilombos havia uma organização da produção, mas esta variava dependendo da localidade na qual o quilombo se instalava, a exemplo, havia quilombos agrícolas e quilombos mineradores, extrativistas, de serviço de rapina e de outras modalidades. De acordo com sua organização produtiva os quilombos se subdividiam em semiautônomos e dependentes:

> Os quilombos semiautônomos eram aqueles que tinham a agricultura como base principal da sua economia, o que não impediam que praticassem trocas com a sociedade extraquilombola. Acreditamos que todos os mocambos tiveram alguma relação com o mundo externo. As trocas podiam ser de produtos quilombolas por bebida, ferramentas, armas, munições etc. Os quilombos pequeno-mercantis, ou dependentes de trocas, se articulavam com a sociedade escravista, dependendo das trocas para sobreviverem. Neles, a agricultura era uma atividade eventual e podia não existir. Participam desse caso de quilombos mineradores, extrativistas, de apropriação, prestadores de serviço etc. (FIABANI, 2012, p. 311).

A partir do que diz Fiabani (2012), é possível observar que a multiplicidade de quilombos também se dava de acordo com a economia da região na qual eles estavam instalados, assim, organizavam suas atividades produtivas, contudo, o autor observa que embora a agricultura fosse a base econômica de boa parte dos quilombos brasileiros, nem todos tinham sua produção voltados para a produção agrícola.

Após a abolição oficial da escravidão em 1888, a partir da luta e resistência dos negros escravizados, por meio do movimento abolicionista e da realidade econômica e social do país no período, os denominados quilombos localizados nas áreas rurais passaram a ser denominados de comunidades negras rurais de remanescentes.

Para Fiabani (2012, p. 28), "[...] com a promulgação da Constituição de 1988, a vanguarda organizada da população afro-brasileira passou a Exigir do Estado o cumprimento da lei." Além disso, a luta pela demarcação das áreas ocupadas por descendentes de escravizados com remanescente quilombolas se intensificou. A luta dessas comunidades na busca pelo território e pela manutenção de suas culturas pode ser observada até o tempo presente.

O quilombo dos Palmares pode ser considerado o mais conhecido na historiografia brasileira e pela população no Brasil e Pereira (2012, p. 37) o define como "[...] formado por uma federação de vários agrupamentos de escravos fugidos, o Quilombo dos Palmares provocou um verdadeiro sentimento de assombro nos senhores e governantes coloniais." O autor explica que isto se deu em virtude de sua organização, da resistência nele encontrada e no modo como combatiam à escravização.

Ao longo do território brasileiro, existiram centenas de quilombos como já mencionado anteriormente, por exemplo, na capitania de Mato Grosso, onde os quilombos se proliferaram. Na explicação de Fiabani (2012), talvez essa proliferação tenha se dado pelo fato desta região ser uma região de fronteira, uma vez que " [...] em 1770, no Mato Grosso, formou-se o quilombo do Piolho, também conhecido como Quariterê [...]". (FIABANI, 2012, p.312). Esse quilombo se destacou pela presença de Teresa de Benguela que esteve frente à liderança do quilombo. Este é um dos quilombos mais conhecidos nessa região.

Segundo Fiabani (2012), após a constituição de 1988, a vanguarda organizada pela população afro-brasileira passou a reivindicar do Estado a demarcação de terras dos remanescentes quilombolas, não somente as que tiveram origem diretamente em um quilombo, mas as pertencentes de comunidades rurais afro-brasileiras como remanescentes de quilombo, o que no contexto, levou os antropólogos a assumirem a direção sobre a conceituação de quilombos e a identificação das comunidades qualificadas como remanescentes.

Analisando as representações dos quilombos no livro didático: das generalizações a uma problemática necessária

No livro didático "História sociedade & cidadania", de Boulos Junior (2016) do 2º ano do ensino médio, apenas o capítulo intitulado: "Africanos dominação e resistência" foi analisado, em virtude de ser o único que trabalha com a temática dos quilombos. O capítulo traz uma pequena parte dedicada à escrita sobre quilombos e sintetiza a explicação genérica de quilombos em onze linhas, menciona o quilombo dos Palmares em duas páginas e, em uma página, volta-se para o tema remanescentes quilombolas.

Uma observação a respeito do livro didático parece pertinente nesse momento do texto. Para Circe Bittencourt (2017), não se pode esquecer que os livros didáticos simplificam algumas temáticas, uma vez que se privilegiam alguns conteúdos, e outros conteúdos ficam superficiais. Nas palavras da autora:

> [...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa e branca. (BITTENCOURT, 2017, p. 72).

A autora, ao analisar o livro didático, oferece um alerta a respeito desse produto do sistema educacional que foi criado pelo grupo social que está no poder, e assim, pode-se perceber que há influência na escrita desse artefato cultural de modo a fazer proliferar nele as ideologias do respectivo grupo. Além desses aspectos, o livro didático é também uma mercadoria que é comercializada pelas editoras. Dessas editoras, por sua vez, os grupos sociais que estão no poder, os governantes, os adquirem para ser distribuídos nas escolas.

Bittencourt (2017) considera importante que o livro didático seja problematizado, pois, levando em conta a divisão quadripartite da História no modo como é apresentada nos livros didáticos no Brasil. Alguns conteúdos são privilegiados e outros são tratados superficialmente. Privilegiam-se alguns conteúdos em detrimento de outros, ou seja, alguns temas não são abordados com a mesma importância histórica. Para a autora "[...] o livro didático é limitado e condicionante por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil e juvenil e isso tem conduzido a simplificações." (BITTENCOURT, 2017, p. 77).

Bittencourt (2017) considera que os livros didáticos reproduzem estereótipos e simplificam muitos temas que devem ser tratados com mais profundidade. No texto do capítulo analisado neste livro didático de Boulos Júnior (2016) foram identificadas algumas lacunas, principalmente

no fragmento que se refere aos quilombos que para ele "[...] não foram um fenômeno isolado; proliferaram por toda a América escravista. Na América espanhola, receberam o nome de palenques*;* ria inglesa, *rnaroons;* na francesa, *grand rnarronage; na* América portuguesa, quilombos ou mocambos. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 86).

A partir do que está posto por Boulos Júnior (2016), pode-se inferir que o autor, em determinado aspecto, generaliza os quilombos como apenas um modelo, mas existiram diversos modos e organização de quilombos de acordo com a região e o período histórico brasileiro, conforme já apontado anteriormente pelos autores Fiabani (2012) e Pereira (2012). Além disso, o autor compara os quilombos brasileiros aos quilombos existentes nos países da América espanhola, entretanto, como os quilombos existentes no território brasileiro são diferentes daqueles existentes na América espanhola, também os modos e organização dos quilombos são distintos. No segundo parágrafo do mesmo capítulo, Boulos Júnior (2016) autor afirma ainda que:

> Situados, geralmente, em lugares de difícil acesso, os mocambos mantinham relações ambíguas com a sociedade: às vezes faziam comércio com ela; outras vezes, negavam-se a realizar qualquer tipo de contato. Existiram muitos quilombos pelo Brasil todo. A maioria deles é ainda pouco conhecida. O historiador Carlos Magno definiu quilombo como 'negação da ordem escravista. Daí o enorme empenho das autoridades coloniais em combatê-los permanentemente. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 86).

Não há no excerto acima uma problematização a respeito do tema, mas o professor de história pode problematizá-lo. Boulos Júnior (2016) ao se referir à existência de vários quilombos no Brasil diz que a maioria ainda não é conhecida. Sob tal aspecto, observa-se uma lacuna e a presença do não dito nos leva às seguintes indagações: Por que não são conhecidos? Quantos quilombos existiram no Brasil? Onde havia a maior concentração de quilombos e por quê? Quais as motivações para que os quilombos se situassem em locais de difícil acesso? Por que os quilombos foram combatidos veementemente pelas autoridades coloniais? Os quilombos só existiram durante o Brasil colônia?

As lacunas estão presentes nos livros didáticos e, a partir do momento em que forem identificadas, é possível trabalhar os aspectos que não estiverem claros. No caso específico do tema estudado, o professor poderá mostrar aos estudantes a multiplicidade de quilombos existentes ao longo do território brasileiro, as diferentes formas de organização desses espaços e as várias espacialidades geográficas nas quais se organizavam; alguns, em serras, outros, em vales e até mesmo em planícies, próximos às vilas e cidades.

No subtópico seguinte presente no capítulo do livro didático denominado "O quilombo dos Palmares", Boulos Júnior (2016) dedica uma parte mais extensa de texto para falar diretamente de Palmares. De acordo com suas palavras:

> Palmares é considerado o maior, mais importante e mais duradouro quilombo da América colonial: durou cerca de 100 anos (1597-1694). Ele nasceu de escravizados fugidos de engenhos nordestinos que se estabeleceram na Zona da Mata, cerca de 70 quilômetros do litoral, entre o fim do século XVI e início

> do XVII; a região pertence atualmente ao estado de Alagoas. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 86)

Não há dúvida de que Palmares é um dos quilombos mais conhecidos pela sua duração e organização, no entanto, os outros quilombos também foram importantes para a resistência dos negros escravizados e na sua luta pela liberdade. Ao mencionar apenas o quilombo dos Palmares, o autor não apresenta nenhum outro existente no Brasil. O livro traz a abordagem de um único quilombo para explicar a existência de inúmeros. Assim, observa-se uma lacuna existente que poderá ser explorada pelo professor na sala de aula, mostrando, por exemplo, a existência de demais quilombos nas diversas espacialidades brasileiras.

No terceiro parágrafo do texto do capítulo estudado, Boulos Junior (2016) descreve as características de Palmares:

> A população palmarina aumentou consideravelmente com as invasões holandesas no Nordeste (1624-1654), durante as quais muitos aproveitaram para fugir da escravidão. Segundo João José Reis, nesse período Palmares chegou a ter 15 mil habitantes. Lá havia casas, ruas, capelas, paliçadas e grandes construções reservadas às autoridades. Os palmarinos praticavam a policultura, possuíam oficinas e fundições e, além de ferramentas, produziam também peças de cerâmica e de madeira. Geralmente, a produção de cada povoação era distribuída entre seus membros. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 86)

No excerto acima, o autor destaca a dimensão do quilombo dos Palmares, os aspectos da vida cotidiana e da produção, no entanto, em nenhuma parte do texto, nem nos textos anteriores analisados, cita a participação de Dandara, a esposa de Zumbi dos Palmares, na organização de Palmares, e nem a presença de outros grupos existentes em Palmares como é o caso de indígenas, livres pobres, foragidos e outras pessoas que buscavam proteção no quilombo.

No subtópico intitulado “a Guerra”, Boulos Júnior (2016) traz no texto aspectos que levaram a destruição do quilombo dos Palmares e a morte de Zumbi. Segundo o autor:

> Os senhores de engenho e as autoridades locais consideravam Palmares um ‘sério perigo’ e enviaram diversas expedições contra o quilombo. A maioria dessas expedições foi rechaçada pelos palmarinos. Em uma delas, a de 1675, o sobrinho do rei de Palmares Ganga-Zumba – um jovem guerreiro chamado Zumbi – demonstrou pela primeira vez sua capacidade de liderança e disposição de luta, e pouco tempo depois foi proclamado rei de Palmares. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 88)

No excerto acima, o autor trata da resistência de Palmares frente às expedições de destruição do quilombo, exalta a figura de Zumbi, porém, não há nenhuma menção às contribuições dos outros sujeitos que compunham o quilombo, nem à organização das comunidades que formavam Palmares e a hierarquia social existente. No último subtópico intitulado “Remanescentes de quilombo”, há a apresentação de alguns aspectos das comunidades remanescentes quilombolas no Brasil. “[...] para muitos, os quilombos só existem nos livros de História. Mas a realidade é outra. Atualmente, por todo o território nacional, existem comunidades formadas predominantemente

por descendentes de escravos, conhecidas como remanescentes de quilombos." (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 90).

Neste fragmento, há espaço para explorar a linguagem de modo a não deixar dúvida ao leitor, o que leva algumas pessoas a explicação de que para muitos, a história dos quilombos só existe nos livros didáticos. No entanto, as comunidades remanescentes quilombolas existem e resistem em todo o Brasil, com características diferentes de acordo com as regiões nas quais estão localizadas e muitas delas ainda não são reconhecidas pelo Estado, como comunidades remanescentes, e isto ocorre devido a um processo burocrático de reconhecimento.

É importante também problematizar que as comunidades não são constituídas predominantemente por "descendentes de escravos" e sim por descendentes de seres humanos que foram escravizados. Essa concepção abre perspectiva para uma abordagem diferente a respeito do tema em questão.

O livro didático não pode ser a única fonte utilizada pelo professor em sala de aula para que os estudantes não fiquem com defasagem no conhecimento histórico. Fonseca (2012, p. 106) descreveu que "o [...] livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não seja considerado lugar de toda a História."

As aulas de História podem se tornar muito mais dinâmicas com o auxílio de distintos suportes didáticos e pedagógicos, como por exemplo, o uso de fontes históricas como documentos diversos e outros livros que podem contribuir para a compreensão dos fatos históricos por meio de diferentes análises e perspectivas historiográficas.

Isto é, o ensino de História não deve ocorrer somente por meio do livro didático, o estudante deve ter a possibilidade e acesso a outras fontes de conhecimento, para que se torne um cidadão crítico e não apenas um mero reprodutor de informações, como dito por Albuquerque Júnior (2012).

> A história que praticamos hoje ao questionar o poder, a exploração e a dominação, ao denunciar as formas de escravidão, de repressão, de vigilância, de disciplina e de controle, que nos constituíram e que constituem nossa história como humanos, nos ensina o desejar, o pensar e o praticar a liberdade. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 36)

Os conteúdos precisam ser problematizados e questionados e não apenas reproduzidos. Ao estudar quilombos, os estudantes precisam entender a constituição da luta dos negros escravizados pela liberdade e a luta dos afro-brasileiros pelos seus direitos à relação entre passado e presente, rupturas e continuidades. Por exemplo, mesmo após o fim da escravidão institucionalizada e a desnecessidade dos quilombos, os negros continuaram a lutar pela liberdade, ressignificando os quilombos por meio das comunidades remanescentes quilombolas.

A experiência didática de ensino sobre os quilombos

Após apresentar e problematizar o tema quilombos e remanescentes quilombolas, como está apresentado no livro didático acima mencionado, a solicitação era de que fosse elaborada uma sequência didática de ensino com uma turma do ensino fundamental ou médio que contemplasse

o ensino do conteúdo estudado, e que fosse realizada a aplicação da referida proposta em sala de aula e, por fim, que se registrassem todos os elementos contemplados ao longo da atividade. Assim, a seguinte sequência didática a seguir foi desenvolvida em uma turma de vinte e cinco estudantes do 2º ano C de uma escola de ensino médio no município de Rolim de Moura – RO, desenvolvida no mês de maio de 2019, em um período sequencial de quatro semanas, em sete aulas de cinquenta minutos, com o objetivo de compreender como o conteúdo "quilombo" vem sendo abordado nos livro didático destinado para esta turma e quais as possibilidades de se trabalhar a temática de maneira problematizada.

O tema já foi apresentado nesta escrita e a apresentação de sua escolha à turma se deu ainda na primeira aula. Na ocasião, foi necessário, realizar um recorte metodológico por temas específicos, e esses temas foram: "O processo histórico da formação dos Quilombos no Brasil e os significados de Quilombos, Quilombolas, Mocambos, Remanescentes Quilombolas"; "Um breve histórico dos Quilombos no Brasil como espaço de resistência e as comunidades remanescentes quilombolas no Brasil".

O objetivo principal da sequência didática era problematizar e compreender a formação dos quilombos durante a vigência da escravidão no Brasil e das comunidades remanescentes quilombolas como espaços de resistências. Metodologicamente foi necessário também eleger objetivos específicos, sendo eles: 1) Compreender o processo de formação dos Quilombos e Mocambos no Brasil; 2) Identificar e respeitar as diferenças culturais afro-brasileiras; 3) Conhecer alguns dos aspectos culturais, políticos, sociais, religiosos e econômicos de comunidades Quilombolas em diferentes regiões brasileiras; 4) Identificar comunidades Remanescentes quilombolas em Rondônia; 5) Romper estereótipos sobre a cultura e a religiosidade afro-brasileira.

A metodologia de ensino adotada como estratégias e procedimentos foram as seguintes: 1) Fazer levantamento dos conhecimentos prévios que os educandos traziam sobre as Comunidades Quilombolas no Brasil e sobre o conceito de Quilombos, Quilombolas, Mocambos, Remanescentes Quilombolas; 2) Realizar leitura e debate dos textos do capítulo "Africanos dominação e resistência" do livro didático História sociedade & cidadania, de Boulos Junior (2016) do 2º ano; 3) Assistir ao filme Quilombo (1984) de Cacá Diegues e fazer estudo dirigido do filme após debate com dez questões dissertativas; 4) Expor, analisar e debater os dois documentários: "Maria Conga: Orgulho de ser Quilombola", uma produção do Projeto Cinemina – Pontos de Visão, 2012, e da reportagem: "Comunidade Kalunga: O maior quilombo remanescente do país".

A primeira aula começou com a investigação por meio de questionamento aos estudantes sobre o que eles conheciam historicamente de quilombos ou comunidades remanescentes quilombolas, uma vez que no Estado de Rondônia, na região denominada de Vale do Guaporé, próximo ao município de Rolim de Moura, há sete comunidades remanescentes quilombolas. Dentre as respostas de vinte dos estudantes, identificou-se suas percepções sobre quilombo como sendo "espaço de fuga dos escravizados que se opunham à escravidão", como "espaço de preservar a cultura africana", "espaço de luta e manutenção das tradições", dentre outros. Cinco dos estudantes destacaram que conhecem uma comunidade remanescente quilombola na região. Após as indagações iniciais, realizou-se a explicação para eles do significado dos termos, no contexto histórico, de "quilombo", "mocambo" e "comunidades remanescentes quilombolas". Em

seguida, os estudantes realizaram a leitura silenciosa dos textos do livro didático História sociedade & cidadania, de Boulos Junior (2016): “Quilombos”, “Quilombos dos Palmares” e “Remanescentes de quilombo”, no capítulo “Africanos, dominação e resistência”.

Na continuação da atividade em sala foi realizado um breve histórico dos quilombos na História do Brasil, contextualizando desde a formação dos primeiros quilombos, os tipos de quilombos existentes, o quilombo como um lugar de resistência e luta e em uma aula que se mesclou entre expositiva e dialogada, porque era aberta aos estudantes para que perguntassem caso tivessem dúvidas sobre o assunto estudado. Naquela ocasião, falou-se também sobre a presença de outros sujeitos nos quilombos, além dos escravizados africanos, como a presença de mulheres, inclusive indígenas, em alguns quilombos, e sobre a existência de quilombos em todo o território brasileiro. Também a presença de liderança de mulheres como Teresa de Benguela, a líder do quilombo do Quariterê ou Piolho que se localizava em Mato Grosso.

Foram abordados também aspectos ligados à religiosidade afro-brasileira existente nos quilombos, a organização política e social, o processo de abolição da escravização, as denominadas comunidades rurais negras, as favelas e as comunidades remanescentes quilombolas no contexto da Constituição de 1988. Além desses aspectos, o que se refere ao Dia Nacional da Consciência Negra como memória da luta pela liberdade, foram debatidos. Os estudantes puderam interagir e tirar suas dúvidas sobre os quilombos e foi possível identificar que quinze estudantes não conheciam as diversas formas de quilombos, a presença de vários grupos nos quilombos, a presença das mulheres, a religiosidade e as comunidades remanescentes, quilombos existentes no Brasil e no Estado de Rondônia.

Na terceira e na quarta aula os estudantes assistiram ao filme “Quilombo”. Na quinta aula foi realizado o debate e a análise de alguns trechos do filme. Após o debate, os estudantes começaram a fazer um estudo dirigido, após ouvirem a explicação do professor, das seguintes questões sobre o filme que foram terminadas em casa e entregues para o professor no início da sexta aula: 1) Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentam mostrar? 2) Explique a partir do filme quais os meios de resistência dos negros escravizados frente à escravidão; 3) Em que medida o filme ajuda a compreender a realidade dos Quilombos no Brasil, em especial o dos Palmares? Como o filme nos permite refletir sobre a trajetória dos negros na História do Brasil? 4) Descreva o que eram os quilombos; 5) Por que a metrópole portuguesa e os senhores combateram os quilombos, as revoltas, os atentados e as fugas de escravizados no período colonial brasileiro? 6) A partir do que estudamos nas aulas de História sobre a temática quilombos, todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente coerentes e fiéis à realidade histórica. 7) Quais as cenas ou trechos do filme que você mais gostou? Por quê? 8) Você assimilou/aprendeu alguma coisa com o filme? Algum elemento do filme não foi compreendido? A atividade trazia diversas indagações e os estudantes responderam a todas elas. Após a correção das atividades, em um momento posterior, os estudantes as receberam de volta, na sétima aula, com as observações do professor.

Na sexta aula foram exibidos os dois documentários propostos sobre comunidades remanescentes quilombolas para que os estudantes tivessem uma percepção das atualidades dos descendentes dos negros escravizados que lutaram e lutam por seus direitos e liberdade,

e pela demarcação e manutenção das comunidades remanescentes quilombolas. Na sétima aula foi realizada auto avaliação dos conteúdos estudados e os estudantes puderam expor seus aprendizados e tirar algumas dúvidas sobre a temática.

Observou-se que a temática chamou a atenção dos estudantes e eles interagiram bastante durante as aulas, compartilhando saberes e aprendendo novos conhecimentos. Foi possível perceber que muitos não tinham conhecimento das comunidades remanescentes quilombolas no Estado e qual a ligação delas com os quilombos do período colonial e republicano brasileiro.

Considerações

As temáticas "quilombos" e "comunidades remanescentes quilombolas" carecem ser estudadas, discutidas e problematizadas para que seja possível romper com preconceitos e estereótipos ou com o desconhecimento desses temas. A historiografia acerca dos quilombos mostra as diversidades de quilombos existentes em todo o território brasileiro, sendo que eles se organizavam de maneiras parecidas, mas tinham suas especificidades de acordo com a região e as pessoas que os formavam. Não se pode falar em quilombo, mas em quilombos, pois cada um teve uma razão de resistência ou de luta pela liberdade frente à escravidão, e essa resistência de mais de trezentos anos constitui-se, na atualidade, nas comunidades remanescentes quilombolas, que mostram as rupturas e continuidades no processo histórico da luta dos africanos e afro-brasileiros.

O ensino de História sobre quilombos e remanescentes quilombolas, portanto, deve ser estudado em todos os seus aspectos, há que se considerar as relações sociais, a presença de outros grupos nos quilombos, a presença e a participação das mulheres, a religiosidade afro-brasileira, os espaços e temporalidades dos quilombos na História do Brasil, a resistência e a luta pela liberdade. Assim, considera-se que é preciso estar atento ao modo como os temas são abordados nos livros didáticos, pois tal artefato é um importante portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura que muitas vezes generaliza e trata com superficialidade o que poderia ser mais explorado.

A sequência didática possibilitou estudar os quilombos como espaços múltiplos de fazeres e saberes dos negros escravizados que resistiram ao longo do processo histórico da escravização. Por meio da problematização da temática com metodologias didáticas, lançou-se mão de recursos que vão além do texto do livro didático, e contou com a contribuição do filme "Quilombo" e dos documentários já mencionados anteriormente, permitindo, assim, outros olhares aos quilombos.

Desse modo, os estudantes puderam perceber as contribuições da luta dos negros ao longo da História dos quilombos no Brasil, e na atualidade, com as comunidades remanescentes quilombolas e conhecer as contribuições dos negros na religiosidade de matriz afro-brasileira, na cultura, na formação do povo brasileiro e na luta pela liberdade.

Nesta perspectiva, a pesquisa com o tema dos quilombos e remanescentes quilombolas, buscou compreender as representações dos quilombos e comunidades remanescentes quilombolas em parte da produção historiográfica brasileira e no livro didático analisado e, também, identificar caminhos para o modo como essa temática pode ser trabalhada de maneira problematizada em sala de aula.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer Defeitos nas Memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? *In*: GONCALVES, Marcia de Almeida *et al*. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

BITTERCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2012.

MARIA Conga. **Orgulho de ser quilombola**. Produção de Ponto de Cultura Cinemina – pontos de Visão. Rio de Janeiro: Ponto de Cultura Cinemina – pontos de Visão, 2012. (12:56 min.), color.

PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos e fugas. *In:* DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (orgs.). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 33-44.

QUILOMBO. Direção de Cacá Diegues. Produção de Augusto Arraes. Brasil.: Embrafilme, 1984. (114 min.), son., color.

TV NBR visita a comunidade Kalunga, o maior quilombo remanescente do país. Reportagem de Isabela Azevedo e Márcio de Andrade. Brasil: TV NBR, 2012. 1 vídeo (5,10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VZFOgK0il-M. Acesso em: 01 fevereiro 2019.

10 - EDUCAÇÃO E COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO E BANIMENTO: DELINEAMENTO DE UM ESTUDO DE CASO

Marcia Machado de Lima
Paula Alves Guimarães Veiga
Daiana Cristina Batista Floresta

Introdução

Pesquisa, política e o combate à desigualdade: a articulação dessas dimensões no fazer da investigação qualitativa em educação é tecida e, por outro lado, revelada pelas razões práticas que amparam as escolhas que faz o pesquisador, indicando onde ele se localiza no campo. Longe de serem neutras, as escolhas em direção ou de costas à articulação mencionada – que em última instância permite ver mais ou menos a pesquisa ligada à vida – sempre instalam conflitos e tensões.

Entre a necessidade de rigor metódico, procedimentos que gerem resultados fidedignos e a concepção do pesquisador instalam-se no espaço da pesquisa. Tornou-se relevante para a equipe de pesquisadoras que implementa a pesquisa "Múltiplos Letramentos nas Comunidades Periféricas em Situação de Isolamento e Banimento: estudo de caso sobre a Vila Princesa, em Porto Velho/ Rondônia – PIBIC/UNIR" dialogar sobre as marcas que vinca o espaço da pesquisa que vem trilhando.

Há clareza por parte da equipe que os processos educativos visados pela investigação - os letramentos - e os espaços da pesquisa - a escola e a comunidade – guardam semelhança com outros processos anteriormente estudados. No entanto, as primeiras aproximações aos objetos e sujeitos, que mobilizaram – ou, de certa maneira, os convocaram - à investigação, a adentrar novamente ao espaço da pesquisa, puderam conter questões interessantes para um exercício de autoanálise das pesquisadoras em relação ao seu fazer. Este texto focalizará, então, o movimento de delineamento da pesquisa.

É pretensão desse trabalho responder, então, a uma falta. Aspectos relacionados à produção de conhecimento e aos efeitos de seus resultados são temas ausentes do debate em um tempo no qual os resultados das pesquisas deveriam sempre serem revisitados. A pesquisa traz luz sobre problemas sociais, muitas vezes incontornáveis. As autoras atendem ao compromisso de contribuir para manter o debate aberto.

Colocar em discussão o próprio percurso cria as chances de aprendizado sobre pesquisa, quando também pretende expor ao crivo do leitor o movimento de proposição da investigação como uma experiência. Uma experiência de colocar a pesquisa educacional a enfrentar os traços excludentes da educação escolar, sem perder o rigor que dá fidedignidade a seus resultados, longe, portanto, do discurso de neutralidade.

A aproximação da comunidade demonstrou as estratégias dos agentes em contextos sociais marcados por processos de exclusão. Ofereceu pistas sobre os seus saberes e práticas – ou, como Pierre Bourdieu (1999, p. 693) se refere às "[...] sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência [...]." Ao retomar o momento

de aproximação, o trabalho abordará como foi o delineamento do objeto, lembrando que as práticas sociais de letramento participam, dentre outras, do rol de estratégias dos agentes, cuja pesquisa tem mobilizado estudos desde a década de 1990 do século XX no Brasil.

Os estudos sobre os letramentos convivem e interferem diretamente no espaço de pesquisa onde se discutem mudanças de rumos e a organização dos processos formativos. Quando as pesquisadoras adentraram ao espaço de pesquisa, provocadas e convocadas pelos encontros com crianças e professores em uma dada comunidade da região norte do Brasil, perceberam a relevância de três décadas de pesquisas sobre letramentos para entender as estratégias - e todas as sutilezas provocadoras - dos agentes.

Os letramentos demonstraram ser uma entrada – em nada livre de questionamentos - que viabilizou às pesquisadoras da educação enfrentarem a necessidade de tornar mais clara a sua posição epistemológica e política. Para os termos deste artigo, que olha para o ofício das pesquisadoras no processo de escolha de letramentos como seu objeto e do estudo de caso como metodologia, convida, instiga a abordar exatamente o momento inicial do percurso de pesquisa, no qual as escolhas das práticas acontecem.

Banimento e isolamento: contribuições da sociologia para a investigação em educação

A proposição de pesquisa educacional a ser discutida aqui, como se verá, tem como objeto os letramentos de agentes sociais segundo seus processos de vida e trabalho, moradores que habitam em uma comunidade periférica em um dos estados da Amazônia brasileira. A comunidade em tela apresentou marcadores sociais bastante singulares e com grande potencial para que a compreensão das estratégias que movem as práticas sociais que ocorrem ali possam, por sua vez, provocar a própria pesquisa em educação a questionar a si mesma.

O leitor há de supor que os desafios gerados pelas relações entre a pesquisa e a política, de fato, colocaram as pesquisadoras frente à necessidade de, ao mesmo tempo em que teciam suas escolhas metodológicas no texto do projeto de pesquisa que nascia, revelava o seu posicionamento ético-político quanto à realidade onde a pesquisa seria desenvolvida.

Cabe considerar que a comunidade Vila Princesa se constituiu há 5 km de outras habitações, cerca de 12 km do centro de Porto Velho, às margens da BR 364, sentido Acre. Inclusive, sua localização garante um distanciamento bem marcado por uma faixa de floresta cerrada em relação ao terreno onde está situado o campus da Universidade Federal de Rondônia, a edificação de maior circulação de pessoas nas imediações. Também há um frigorífico importante para a economia da região (2,5 km de distância da única EMEIEF do bairro) e a Vila Nova de Teotônio (12,4 km de distância da EMEIEF do bairro), como espaços citados nas falas dos moradores da Vila Princesa, mas que, ambos, tampouco frequentam o discurso dos moradores de Porto Velho.

No trecho sem casas ou outras edificações entre a Vila Princesa e os locais citados, há apenas estradas de terra. Entre a Vila Princesa e o terreno da universidade e as primeiras habitações no sentido Cuiabá daquele trecho da BR 364, o transporte público resume-se a uma única linha

de ônibus urbano nomeada Campus UNIR[1]. Serve a região trafegando pela BR 364, entre a Vila Princesa – seu ponto de retorno - e o centro de Porto Velho. A mesma linha de ônibus é a única que atende toda a demanda do intenso fluxo de estudantes da Universidade Federal de Rondônia, vindos de todos os bairros da cidade e convergem para o campus. O percurso do ônibus Campus UNIR dedicado à Vila Princesa conta com uma parada de ônibus, situada a cerca de 500 m da BR 364, na entrada da comunidade, ao lado da Unidade Básica de Saúde. Cabe ressaltar que do interior do ônibus coletivo no pouco tempo que concerne à descida de passageiros e ao embarque dos moradores da Vila, não é possível avistar mais que algumas casas, a unidade básica de saúde, um bar e a estrada que, aparentemente, dá acesso ao Lixão. Importante frisar que tanto o Lixão, como os contornos das ruas, a escola e a parte baixa não são visíveis para quem não desce e avista a Vila Princesa do interior do ônibus praticamente o tempo todo em movimento.

Para as pesquisadoras, gradualmente, o movimento diário, constante, dia e noite, feito pela única linha de ônibus dedicado a uma brevíssima entrada na Vila Princesa, que se não a torna completamente avistável, instalava certa experiência do isolamento. Se entravam, passavam pela catraca, sentavam nos bancos ou aumentavam a lotação ficando lado a lado dos moradores de todas as regiões da cidade, no ônibus disputado havia mistura: havia estudantes ao lado de moradores da Vila Princesa e não munícipes, habitantes de uma mesma cidade, usuários de seu precário transporte público.

A interação permanecia tácita e era perceptível certo incômodo nos corpos justapostos. Essas observações fizeram parte dos contatos iniciais das pesquisadoras com a Vila Princesa – elas mesmas observando o ônibus e ao mesmo tempo recompondo sua própria experiência de moradoras de Porto Velho e usuárias do transporte público. Primeiros lances, que foram revelando o tamanho do desafio de dar tratamento à condição da Vila Princesa como localidade periférica a fim de produzir o projeto de pesquisa.

A produção do espaço social Vila Princesa é descrita no projeto como comunidade "[...] em situação de isolamento e banimento [...] " (WACQUANT, 2011). Nas oportunidades nas quais as pesquisadoras tiveram chance de expor a proposição da pesquisa ao debate entre os pares, flagrante foi o estranhamento causado pelo termo cunhado por Loic Wacquant (2011) em seus estudos sobre as distintas situações de isolamento do corpo ou de populações periféricas na contemporaneidade.

Uma manifestação comum naquelas ocasiões foi considerar o uso do termo como motor para qualificar e intensificar a rotulação da comunidade como "banida" do cerne social: estaria a pesquisa a segregá-la e a mantê-la assim?. O termo de Wacquant (2011), no entanto, traz um sentido contrário à estigmatização, ao desdém, à compaixão assimétrica, à caridade, ou assistencialismo. Quando faz a discussão sobre as condições sociais da hiperperiferia contemporânea problematiza fortemente os processos que constroem o termo- fenômeno da condição periférica na contemporaneidade.

1 As informações referentes à Vila Princesa podem ser consultadas em EL PAÍS. Vila Princesa, a favela onde 400 famílias vivem do lixo. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/politica/1521727362_047016.html. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

No ônibus, foi possível flagrar um distanciamento manifesto nos corpos, nos gestos de quem não mora na Vila Princesa, talvez pela expectativa daquele que é de fora e está forçosamente de passagem, em contaminar-se com aquele que vive do que retira do lixão; ou em aproximar-se e ser atacado considerando a ligação com a violência e as drogas que frequentam o discurso e o imaginário sobre a Vila Princesa. Outro aspecto flagrado foi certo desdém de quem é de fora para com os gestos e o vestuário do outro, que indicavam ser outra a intencionalidade em utilizar o transporte público naquele momento: não eram parte dos estudantes da universidade.

A periferia de Porto Velho conta com uma extensão importante, na qual regiões inteiras são julgadas como lugares perigosos, violentos, mal servidos pelos aparelhos sociais, destituídos de lazer e desconsiderados como lugares onde se produz conhecimento válido. Muito menos se espera produção cultural nessas localidades. Esse conjunto de aspectos aparece na discussão de Loic Wacquant (2011) ao abordar os guetos contemporâneos dos Estados Unidos e Europa como marcas também do que, gradualmente, foi aumentando o afastamento das pessoas moradoras e trabalhadoras de outros bairros em relação a seus guetos.

Em suas últimas pesquisas, Loic Wacquant (2011) vem abordando as condições que geram espaços sociais com características de serem fechados, literalmente ou simbolicamente, com limites visíveis e delineados, ou limites invisíveis, mas dotados de jurisdição reconhecida, ambos reconhecidos e apontados como periféricos. Segundo Wacquant (2011), o gueto contemporâneo assumiu outras feições sob acirramento das relações dos grupos sociais com o capital.

Para abordar a Vila Princesa, o termo “comunidade em situação de banimento e isolamento” de Wacquant (2011) gradualmente apresentou-se como uma ferramenta relevante para dar continente e densidade às primeiras observações. Favoreceu a referência ao que parece ser traço distintivo da Vila Princesa. Contribuiu para o surgimento de mais uma questão: a periferia se define apenas pela distância que a separa do centro da cidade? No caso da Vila Princesa efetivamente há distanciamento de cerca de 5 km em relação às primeiras edificações ao longo da BR 364.

No processo de constituição do projeto de pesquisa, contudo, identificou-se que há bairros tão distantes do centro como a Vila Princesa, que são servidos também por uma única linha de ônibus, que diferentemente não possuem postos de saúde ou escola, mas, não experimentam a marca do distanciamento, embora seja também um empreendimento chegar até eles. Um dos exemplos é o Bairro Novo, que não é referenciado pela sua localização distante do centro como periferia, muito menos como gueto. Também há o Bairro Ulisses Guimarães, distante do centro de Porto Velho, que apesar de ser apontado como localidade distante e periférica, com certo grau de violência, não é apontado como lugar a se manter distância, ou manter-se longe das pessoas que ali moram. Poderíamos citar vários outros bairros distantes do centro de Porto Velho que se ajustariam às mesmas características. Sem que haja um esforço anterior nesse sentido, é possível reconhecer certa hierarquização entre esses bairros entre si, e que alguns deles são alvo de maior estigmatização.

A identificação do preconceito em relação às localidades periféricas parece, então, associado a uma abordagem que não leva em consideração as diferenças espaciais e culturais. A demanda por abordagens que não encubram as marcas distintivas entre essas localidades foi respondida por Loic Wacquant (2011) que concorda sobre a necessidade de uma ferramenta teórica para

dar conta dos movimentos contemporâneos que geram os grupos isolados da sociedade e as localidades periféricas encerradas em linhas fronteiriças com marcas específicas.

Para o sociólogo, divisões simples e polarizações entre longe e perto não dão conta da complexidade desses grupos. A periferia, especificamente, considerando-se os lugares alvo da miséria e da marginalidade precisam ser melhor identificados. Wacquant (2011) lembra que várias línguas constituem ou reconstituem o sentido de palavras antigas como, por exemplo, favela em português, ou gueto em inglês e o termo francês *banlieue*, para dar continente aos processos novos:

> [as línguas] dispõem todas de um termo específico para denominar essas comunidades estigmatizadas, localizadas na base do sistema hierárquico de regiões que compõem uma metrópole, nas quais os páriasurbanos residem e onde os problemas sociais se congregam e infeccionam, atraindo a atenção desigual e desproporcionadamente negativa da mídia, dos políticos e dos dirigentes do Estado. São locais conhecidos, tanto para forasteiros como para os mais íntimos, como "regiões-problema", "áreas proibidas", circuito "selvagem" da cidade, territórios de privação e abandono a serem evitados e temidos, porque têm ou se crê amplamente que tenham excesso de crime, violência, vício e desintegração social. (WACQUANT, 2011, p. 2).

Como um dos termos que podem ser utilizados para dar tratamento ao lugar que se constitui a base dentro da hierarquização dos bairros ou a hiperperiferia – locais que constituem seus saberes e, ao mesmo tempo, sofrem efeitos com a configuração externa -, conquanto oferecem seus contornos bastante diferenciados, Wacquant (2011) propõe utilizar "situação de banimento e isolamento" para alguns grupos. Quando o autor estuda as prisões, o banimento é físico e juridicamente apoiado. Porém, quando se tratam da favela ou do gueto, são os processos de constituição do espaço social como que apresentam os contornos válidos – nem sempre fora do alvo de críticas e revoltas que denotam a não aceitação por parte dos seus moradores – para a qualificação das relações dos grupos sociais entre os de dentro e os de fora.

Temos, porém, que a comunidade Vila Princesa, que conta com mais de 400 famílias, tem no trabalho dos catadores de recicláveis em atuação no Lixão Municipal, localizado à 1,5 km de distância da EMEIEF do bairro, o elemento central que articula relações de vida, trabalho, cultura e educação que movem os agentes.

No mesmo e intenso movimento de ir e vir do Lixão carregando bolsas-conteineres de recicláveis por caminhos muito marcados Vila Princesa adentro, circunscreve-se geograficamente de modo muito bem traçado os seus limites, acentuados pela distância do núcleo urbano mais próximo e do campus universitário. O mesmo conjunto de elementos é percebido pelos de fora e pelos de dentro e participa intensamente das qualificações produzidas e anunciadas no discurso do corpo e da voz, dirigida para a Vila Princesa ou que a faz funcionar a partir da ação de seus agentes.

No entanto, não foi constado até agora que os termos "favela" ou "gueto" pudessem dar conta de Vila Princesa. Foi possível constatar, porém, ainda inicialmente, devido à fase inicial da pesquisa, que o termo "Vila" aparece para que agentes de dentro e de fora se refiram à Vila

Princesa. Mesmo quando o enunciado é proferido em uma conversa, o termo "Vila" traz a referência à Vila Princesa.

Perceber os contornos gradualmente, constituidores de uma comunidade com características marcantes, onde a distância participa da qualificação e é mantida distintivamente em termos culturais, econômicos e sociais em relação às outras comunidades, mas que não se encaixa semanticamente em termos correntes, oferece a justificativa mais forte para o uso do conceito de Wacquant (2011) para tomar a Vila Princesa.

A Vila Princesa pareceu manifestar aderência ao termo de Wacquant (2011), "comunidade em situação de isolamento e banimento", por permitir a sua constatação como espaço alvo da produção social de seus limites circunscritos, embora tácitos, o que funcionou para viabilizar a fase de escrita do projeto.

A partir do salto produzido pela discussão conceitual de Wacquant (2011), a pesquisa passou a criar contornos mais consistentes e, principalmente, anunciar ser capaz de produzir contribuições para o avanço das pesquisas educacionais no e sobre as relações entre ensino, comunidade e educação na Região Norte do Brasil, especialmente dando ênfase aos espaços periféricos.

A perspectiva dos múltiplos letramentos tendo a Vila Princesa como locus, na visão das pesquisadoras, pelo fato de ela se apresentar com perfil bastante singular, ganha novos matizes com a apropriação do conceito de comunidade em situação de isolamento e banimento, exatamente pela condição dupla e metodologicamente inovadora, tanto de enfrentamento do preconceito, como de valorização dos saberes populares constituídos e em caráter único.

Letramentos como objeto de pesquisa educacional

O principal movimento das pesquisadoras a constituir a pesquisa, então, como se verá, foi colocar-se à escuta. Uma escuta que não quis se colocar em posição hierarquizante, mas procurou aproximar-se da linha onde se dá o transitar das mulheres, adolescentes, jovens, crianças, todos eles ligados ao trabalho de reciclagem no Lixão. No processo de escuta, muito audível foi a menção, de várias formas, vinda de vozes distintivas, à escola da comunidade.

Há apenas uma escola pública na Vila Princesa. Trata-se de uma escola municipal que atende crianças em fase de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Chama a atenção o número reduzido de estudantes em relação ao número de crianças que se pode ver circulando pelas ruas da comunidade.

Uma das descobertas nas primeiras observações revelou que muitas famílias não colocam seus filhos na escola da comunidade, mas, esforçam-se por matriculá-los nos bairros vizinhos, o que obriga as crianças a se deslocarem utilizando a única linha de ônibus disponível e enfrentando longo trajeto de cerca de 15 km, tanto para a Vila de Teotônio (sentido Acre) como para a escola municipal localizada na Vila Tupi (sentido Cuiabá).

Segundo as primeiras conversas com os educadores que trabalham na escola, que geraram questões instigantes no momento de constituição do projeto de pesquisa, o calendário escolar rural – não pareado com as escolas urbanas - no qual a EMEIEF João Afro Vieira é inscrita pela Secretaria Municipal de Educação, ao lado da infraestrutura simples e dos baixos índices obtidos

pela escola nos exames nacionais – considerando os resultados até 2017 – funcionam para que as famílias optem por matricularem seus filhos fora da Vila Princesa. Essa suposição dos educadores será melhor investigada, porque os moradores não se referem aos índices oficiais, mas às suas observações sobre a desenvoltura na escrita e no cálculo manifesta por seus filhos e filhas.

Em uma das conversas na escola, as pesquisadoras puderam descobrir que muitas das crianças moradoras da Vila Princesa, mas que frequentam escolas fora da vila, não se sentem à vontade para falar da localidade onde moram. As crianças parecem revelar a força do preconceito voltado à comunidade de modo bastante perceptível para as 400 famílias, moradoras da Vila Princesa e que trabalham direta ou indiretamente com a reciclagem no Lixão.

As pesquisadoras também conversaram com pessoas da comunidade, nem sempre pais e mães ou responsáveis de estudantes da EMEIEF João Afro Vieira, alguns deles líderes comunitários, alguns moradores mais antigos. Um desafio importante para a constituição do projeto que apareceu nessas conversas foi a discussão do distanciamento flagrante que participa e marca a Vila Princesa, na observação dos catadores, nas visitas às casas. Olhares e gestos, mas também palavras ditas em alto e bom tom de enfrentamento, impuseram às pesquisadoras a busca por outra entrada teórica, que potencializasse os estudos.

A escolha revela um pressuposto. O estudo sobre letramentos que animam a comunidade, na fase de revisão de literatura, apresentou-os como objeto produtivo para a pesquisa sobre educação escolar e processos formativos em uma comunidade de periferia com as características marcantes que o *locus* Vila Princesa apresentava.

Um dos elementos mobilizados pelos letramentos, completamente inerente a eles como objeto, é a consideração, como pressuposto, de que o não-escolarizado e o analfabeto participem de inúmeras outras práticas de letramento, sendo letrado em alguma esfera. Isso quer dizer que há saberes outros que não apenas o escolar que podem ser levantados e valorizados.

Mais do que isso, estavam aí as pistas para que, na escuta atenta, as pesquisadoras pudessem compreender a Vila Princesa, seus saberes, suas potencialidades, as suas marcas nas esferas discursivas e colocar as dimensões política-pesquisa-combate à desigualdade em pauta.

No que concerne aos letramentos, recentemente produziu-se aprofundamento sobre o conceito. A sua aplicação aproximou processos em campos múltiplos, levando em conta o que os agentes sociais fazem em vários espaços, nos quais mobilizam e tencionam situações comunicativas para além da leitura do texto escrito, demonstrando outros saberes para além do domínio do código da língua culta.

Dessa forma, ao longo das últimas duas décadas, letramento passou a nomear-se “científico”, “literário”,” imagético”, “digital”, dentre outros termos.

> O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem as escritas de uma ou de outra maneira. Sejam eles valorizados, locais, globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, 12).

Fortalece-se a relação de letramento com a multiplicidade de agenciamentos produzidos pelos agentes nas práticas sociais que implementam. O conceito de letramento ratifica, como central, pensar quais são as condições que os agentes demonstram ter para movimentar-se em sociedade, nos vários espaços pelos quais transita. Soares (2002) mapeia com precisão essa situação.

> Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo, não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento.* (SOARES, 2002, p. 145)

Pensamos em múltiplos letramentos por verificar na revisão de literatura como também na atuação cotidiana dos moradores da Vila Princesa, existir nas práticas culturais inúmeras formas de manifestação que ampliam e excedem as manifestações relacionadas estritamente à escrita convencional.

Produtivo pensar, como indica Rojo (2009), em "esferas de letramento", nas quais um mesmo agente pode participar a depender das circunstâncias. Nelas, será provocado a responder, a participar das interlocuções sobre diversos temas e eventos, em contextos distintos e tomados por possibilidades de novas conexões, que também poderão envolver outros círculos de agentes, hierarquicamente relacionados.

A relação das pesquisadoras com os moradores da Vila Princesa comprovou esse argumento de Rojo (2009) quando um trabalhador do lixão explicou com detalhes a legislação relacionada ao ofício de catador, o aprendizado referente à preservação ambiental, ou mesmo, outros conhecimentos sobre plantas medicinais. Rojo (2009) identifica oposição de letramento acadêmico, literário e o burocrático a suas formas marginais, como as cotidianas e as artísticas populares.

Compreender os problemas que se desdobram das relações entre exclusão social e educação escolar significa observar as práticas sociais e culturais dos agentes, na comunidade entremeadas nestas relações. No caso da Vila Princesa, exatamente pelo exposto anteriormente quanto ao distanciamento e isolamento da condição periférica, a investigação sobre os múltiplos letramentos mobilizou, assim, a dimensão política da pesquisa sobre as práticas sociais ao recolocá-las como saberes. O objeto da pesquisa educacional, neste trajeto, colocou em xeque as próprias condições de exclusão social, mas de modo mais contundente.

O termo letramentos busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem as escritas de uma ou de outra maneira. Rojo (2009) identificou no termo a ferramenta conceitual para que sejam valorizadas como saberes: locais, relacionados com os aspectos globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc), em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. As relações de agentes abarcaram as relações de poder, nem sempre sutis, quase sempre hierarquizadas, contudo, com a possibilidade de serem vistas em sua singularidade.

Se letramentos é termo que articula os processos vividos pelos moradores da Vila Princesa a um universo de práticas sociais distintivas, a perspectiva dos catadores como "[...] um grupo designado como trabalhadores, graças à luta pelo reconhecimento de suas atividades junto ao Ministério de Estado do Trabalho e Emprego, sendo classificado: 'catador de material reciclável'[...]." (SOUZA, 2005, p. 4), coloca o trabalho como a principal entrada para seu universo próprio e singular. Os processos de trabalho marcam os aspectos de sua vida, seu local de moradia, seus objetos e propriedades, suas maneiras de cuidar do outro, de enxergar o outro organizar o tempo e o seu lugar. Quais são os seus saberes próprios?

Nessa espécie de roda de conversa com a teoria, que marcou a aproximação inicial da equipe de pesquisa à Vila Princesa, acolheu-se a preocupação com certas contradições a interpelar os modos pelos quais a comunidade Vila Princesa produz saberes. Os baixos índices da escola na comunidade Vila Princesa tornam-se um dado questionador. No entanto, muito ao contrário, a pesquisa quer romper a naturalização do olhar, para pensar a produção de conhecimento dentro dos processos de vida e trabalho, focalizando também a educação escolar para essa comunidade no seu cotidiano cultural, como alertado por Bourdieu (2013).

> [...] não existe espaço que não exprima as hierarquias e as diferenças sociais produzidas pela lógica social que podem [pela ação do tempo][1] parecer emergidas da natureza das coisas. As estruturas do espaço físico apropriado [espaço social] constituem [...] mediações através das quais as estruturas sociais se convertem em sistema de preferências e estruturas mentais, inscrições imperceptíveis nos corpos, das estruturas da ordem social. (BOURDIEU, 2013, p. 134).

Na proposição do estudo de caso, a escola é um dos espaços centrais a serem observados. Isto porque participa intimamente da ratificação das representações sobre a Vila Princesa, exatamente pelos resultados nos exames nacionais. A educação escolar é impactada pela marginalização e exclusão representada como ausência de condições de aprender, muitas vezes ratificada pela repetição dos baixos índices de aprendizado, dentro do que o currículo formal requer.

Uma vez mais, o termo letramentos se coloca como uma ferramenta conceitual importante para compreender o que marca a comunidade periférica devido à necessidade que coloca em aproximar as pesquisadoras dos sujeitos. Ao lado disso, angaria as condições de recolocar os motivadores dos resultados da avaliação para além da mera descrição sobre fracasso escolar.

Nesse momento, o estudo de caso ganha seu delineamento e finalidade ético-política na perspectiva das pesquisadoras porque traz as condições de abordar a Vila Princesa em sua complexidade. A partir dos indicadores do espaço social, a pesquisa poderá levar em consideração a sua marca como localidade amazônica de corte singular, devido a seu grande movimento interno, invisível para aqueles que não adentram. Permitirá um revide: será o aprendizado do campo científico-acadêmico promovido pelos saberes da Vila Princesa, e não o contrário, o que permitirá ampliar a análise sobre as escolas de comunidade periféricas contemporâneas da Amazônia.

1 Interpolações nossas.

A proposição do estudo de caso

Diante da exposição até este momento, chega-se ao ponto de verificar que o estudo de caso se apresenta como um delineamento viável para o projeto de pesquisa. As pesquisadoras, ao longo do processo de aproximação, geraram a expectativa de que o estudo de caso permitirá olhar para o cotidiano da comunidade Vila Princesa e compreender o espaço dos pontos de vista dos agentes, suas histórias, seus objetos e práticas comuns de vida e trabalho, favorecidos também pelo estudo sobre os letramentos. Para a pesquisa desenvolvida, olhando a escola no território mais geral, considerando ensino, comunidade e educação, vislumbra-se contribuições possíveis de um estudo de caso para as práticas escolares.

O estudo de caso não se apresentou *a priori,* mas, colocou-se por permitir alinhar os processos vividos pelos agentes sociais às condições de desigualdade, aos próprios processos de exclusão. Ocupar-se da produção simbólica e cultural pode tornar-se bastante relevante no registro da pesquisa qualitativa em educação para além de categorias sempre utilizadas, mas para entender o contexto de uma comunidade periférica com traços contemporâneos de banimento e isolamento. O estudo de caso representa cada vez mais fortemente respeitar e admitir eticamente que há saberes, trocas simbólicas, histórias de vida e processos educativos formais e informais que ocorrem na Vila Princesa, principalmente quando são os letramentos o objeto a ser tratado.

Os passos iniciais respeitam a ideia de que um estudo de caso não pode prescindir do uso de vários instrumentos e técnicas distintas como fonte dos dados, a serem cruzados. As entrevistas serão retomadas a partir de estratégias variadas, principalmente com as crianças na escola, o que envolverá atividades marcadas pelo desenhar, pela roda de conversa sobre histórias e elaboração de pequenas oficinas de jogos dramáticos e brincadeiras. Os princípios de organização dos roteiros discutidos por Abramowicz (2014), Barros (2008), Demartini *et al*. (2012), indicam que a pesquisa com crianças precisa ser nessa linha., de lançar mão de mediadores para a conversa. Assim,

> [...] a coleta de evidências do estudo de caso focalizadas em seis fontes de evidências (documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observações participantes e artefatos físicos) e três princípios de coletas de dados (uso de múltiplas fontes de evidências, criação de uma base de dados do estudo de caso e a manutenção e o encadeamento de evidências), podem tornar o estudo de caso apropriado. (SANTOS, 2011, p. 26).

Todos as seis fontes indicadas por Santos (2011) foram previstas, incluindo-se também a pesquisa documental. A Comunidade Vila Princesa aparece mencionada em fontes distintas: os órgãos públicos como a Unidade Básica de Saúde e a EMEIEF João Afro Vieira, dentro da localidade; outros arquivos e plataformas como o Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as ferramentas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o Plano Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua). Além dessas fontes, haverá um levantamento no material veiculado na mídia.

Longe de ser um levantamento, algo linear e reprovável para um estudo de caso segundo os especialistas nesse tipo de pesquisa, os agentes e as práticas no movimento de constituição

do espaço social multifacetado que marca o espaço geográfico - cultura, o trabalho, a moradia, os bens, as relações com outros ugares – privados e íntimos, comunitários ou profissionais-, são reveladores da sua posição social. (BOURDIEU, 2013). Posição social como reveladora de saberes, expressões coletivas, gostos, estilos de vida e trabalho, forma de produção de conhecimento, linguagem e esses elementos perfazem vários fluxos que vão envolvendo os agentes em seu transitar pelo mundo.

A pesquisa científica poderá, assim, atender a demandas éticas e de responsabilidade social, quando o conhecimento produzido lançar luz e colocar em questão a abordagem naturalizante que gera a exclusão social e a manutenção da desigualdade. Do mesmo modo, a pesquisa coloca em xeque a representação da Comunidade Vila Princesa relacionada exclusivamente ao trabalho no lixão, por sua vez, marcado por desvalorização social e trazê-lo também, para o rol de saberes que os agentes estão produzindo.

Do mesmo modo que os processos de leitura do escrito, interessará verificar como a criança e também os moradores da Vila Princesa produzem sentido para outros objetos e situações, na sala de aula e nos espaços cotidianos de vida e trabalho. Lemos o mundo, ou a palavra mundo, segundo Freire (2001, p. 14)[2].

A história de cada um interfere nessa leitura, como o seu trabalho, a relação com seu transitar pela comunidade, devido aos encontros e aprendizados produzidos ao longo da vida, como mencionado por Rojo (2009, p. 21).

> [...] diferenças importantes podem aparecer: um aluno pode se apoiar em sua sócio-história de interações que frequentemente envolveram suportes de textos escritos e se apropriar sem muita dificuldade desse “outro modo de falar”; o outro, que tem outra história menos orientada pela escrita, sofre um forte efeito de ruptura que passa a ser preciso superar.

Se a pesquisa sobre as relações entre ensino, comunidade e escola marca e move as pesquisadoras, a escolha em dedicar atenção aos letramentos foi central para a definição da escolha do tipo de pesquisa a ser feita. Contudo, o interesse pelo aprendizado sobre os letramentos da comunidade, somente pode ficar mais claro, como objeto, quando passou a se configurar no percurso de constituição da pesquisa. O delineamento do estudo de caso assumiu o status de fato de escolha metodológica, para as pesquisadoras, plenamente justificável. Mais que isso, apresentou-se como o resultado da equação marcada pelas dimensões política, epistemológica e pela colocação da pesquisa em educação na direção da luta contra a desigualdade social.

2 Um trecho interessante de Paulo Freire aponta a necessidade de valorizar tais elementos. Nas palavras de Freire: “[...] gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação e deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”. (FREIRE, 2002, p. 34).

Considerações

Talvez não seja exagero considerar que é uma condição para que o estudioso se torne pesquisador, aquele que transita entre objetos mais complexos de um campo, que saiba a importância de responder à pergunta "como se produz conhecimento em sua área?" e, mais ainda, "a que projeto de humanidade serve a produção de conhecimento na sua área?".

Pensar o percurso de constituição da pesquisa e suas escolhas metodológicas tem a potência de imprimir a clareza ao fazer do pesquisador, explicitar de que elementos ético e político ele é feito, que há distinções, especificidades e, evidentemente, lutas pelo poder. Se pensar a sociedade é considerar, dentre outros aspectos, as condições de sustentabilidade, de trabalho, de produção artística, de produção científica e tecnológica e de produção de perspectivas de futuro, considerando as esferas de inserção dos agentes, é incontornável considerar que vivem em comunidades. Naquelas comunidades em situação de isolamento e banimento, a pesquisa contribui para atualizar a compreensão sobre como seus habitantes sofrem os efeitos de morarem onde moram, nas periferias contemporâneas, aspectos dos quais a pesquisa em educação ainda está aprendendo.

A Vila Princesa, porém, apresenta elementos questionadores outros que são afetados pelo ancestral e o contemporâneo, especialmente porque estamos na Amazônia; como são afetados pelo convencional e o que vem pela mídia, considerando a narrativa tensa que se veicula sobre a localidade associada ao trabalho no Lixão.

As aproximações iniciais que constituíram o projeto de estudo de caso, demonstraram que há forças sutis de mantença de crianças e demais moradoras da comunidade em situação de isolamento e banimento, mas ainda questionamos: como são os processos de leitura de mundo e práticas discursivas expressos por crianças, jovens e adultos em comunidade marcada por isolamento e banimento como a Vila Princesa?

A pretensão desse trabalho foi analisar o percurso de elaboração de um projeto de pesquisa, cujo objeto impôs seus percalços para se constituir como tal, levando horas de observação em campo. Do mesmo modo, as observações preliminares à escrita do projeto consolidaram as provocações mais fortes, aquelas que atacam e convocam a atenção primeira daquele que virá, sem condições de negar a engajar-se no processo de investigação.

No fazer de seu ofício, as pesquisadoras têm sempre pela frente o desafio de lidar com as palavras, com os termos. Desse modo, o estudo de caso apresentou-se como um contorno metodológico adequado para dar tratamento aos múltiplos saberes produzidos em uma comunidade com o perfil da Vila Princesa.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 2 de julho de 2018.

BARROS, Josemir Almeida. **Rádio e educação**: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças. 2008. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**. v. 27, n. 79, 2013. disponível em http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68707. Acesso em: 15 de fevereiro 2019.

EL PAÍS. **Vila Princesa, a favela onde 400 famílias vivem do lixo**. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/22/politica/1521727362_047016.html. Acesso em: 12 de janeiro 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Cláudio Marques. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANGEL, Kátia Souza. **De bairro rural a território quilombola**: um estudo da comunidade do Mandira. Dissertação. São Paulo, 2010. 227f. (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 227f.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Fernanda Marsaro. Estudo de Caso como Ferramenta Metodológica. **Revistas Cesgrangio**. v.n3, n.n9, 2011. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/132. Acesso em: 18 de maio 2019.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002.

SOUZA, Wander Pereira de. **catadores de materiais recicláveis das ruas de Porto Velho**: cotidiano e estratégias de sobrevivência. 2005. Disponível em:https://www.academia.edu/1751098/CATADORES_DE_MATERIAIS_RECICLÁVEIS_DAS_RUAS_DE_PORTO_VELHO_cotidiano_e_estratégias_de_sobrevivência. Acesso em: 20 de maio 2019.

WACQUANT, Loïc; GUETO, Banlieue. Favela: ferramentas para se repensar a marginalidade urbana. *In:* **Anais** XXV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambú. 2011. Disponível em: http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st17-4/4656-lwacquant-gueto/file. Acesso em: 12 de maio 2019.

11 - RESILIENCIA, REPARACIÓN INTEGRAL Y CONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL EN ESTUDIANTES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Jessica López Coronado
Rafael Vilchez Pírela
Lidia Flórez de Alvis

Introducción

Los conflictos armados son un fenómeno mundial, existentes desde comienzos de la historia de la humanidade entre distintas sociedades pueblos y naciones. Colombia, país con una historia de conflicto interno durante décadas enteras, ha recibido todo el impacto de la guerra, desde asonadas, tomas, secuestros, vacunas, hasta los más horribles vejámenes a los que puede someterse un ser humano. El panorama es triste, nada sosegador para quienes, a diario, conviven con la incertidumbre en el ocaso, en el sueño, en el alba, con muchos sobresaltos con la pena de ser víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

En este orden de ideas, los conflictos en Colombia se remontan al siglo XIX, cuando comenzaron a surgir rivalidades entre los partidos tradicionales; seguidamente a mediados del siglo XX en la década de los sesenta aparecieron grupos revolucionarios como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- FARC, el Ejército Popular de Liberación- EPL ; el Ejército de Liberación Nacional- ELN, y las Autodefensas Unidas de Colombia- AUC, cuyo origen se fundamenta en la desigualdad, la exclusión sociopolítica, injusticia social y distribución desigual de tierras.

Sobre las afirmaciones arriba descritas, se encuentran afectadas 8.816.304 personas en toda Colombia, correspondiéndole al departamento de Sucre el 2,95% de ellas (260.152). La población que se ha visto más afectada por este fenómeno equivale al 32.66%, representada entre personas cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años (1.016.313) y entre 18 y 28 años (1.861.928) según datos obtenidos de la Unidad de Victimas para el año 2019; situación que obligó a estas personas a abandonar de manera forzada sus lugares de origen y buscar refugio en un nuevo territorio, donde pudiesen beneficiarse de derechos y políticas sociales que correspondan con la situación de vulnerabilidad en que se encuentran.

Para contextualizar, los dos hechos victimizantes que llevaron a los hoy beneficiarios del fondo de víctimas, del departamento de Sucre a portar esta condición, es necesario relacionar los hechos reconocidos por la Ley 1448 de 2011, entre los que se encuentran: abandono o despojo forzado de tierras, acto terrorista/ atentado /combates/ hostigamiento, amenaza, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada, desplazamiento forzado, homicidio, minas antipersonas /munición sin explotar /artefacto explosivo / pérdida de bienes muebles o inmuebles, secuestro y tortura, eventos adversos que han afectado a la población colombiana.

De estos hechos, la población sucreña está afectada en un 90.7% (268.112) por desplazamiento forzado, y por homicidio en un 5.0% (14.812), según reporte de la Unidad de Víctimas (2017), los

cuales también son registrados como hechos victimizantes declarados por un 97.3% y un 2.7% respectivamente de los sujetos objeto de la presente investigación. Basados en los acontecimientos antes mencionados, el Estado a través de la política pública de reparación integral a las victimas del conflicto armado promueve la creación de normas que buscan resarcir los daños causados a la población. Bajo esta premisa, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior- ICETEX y la Unidad para las Víctimas del conflicto armado establecieron un convenio de cooperación interinstitucional, en el cual vincularon a las instituciones de educación superior para el seguimiento y acompañamiento preferencial a la población víctima que ingresara a los programas académicos ofertados por su alma mater.

Con base en lo anterior, las víctimas atraviesan en su vida situaciones desagradables o adversas, teniendo en cuenta que estas pueden presentarse de forma transitoria, a corto mediano y largo plazo, por lo que genera en dichos seres un estado negativo que afecta de manera significativa su vida e impacta en las relaciones con personas de su entorno. Sin embargo, pese al desolador panorama, la resiliencia en el ámbito educativo florece con la esperanza de sacar del dolor la fuerza generadora para seguir y suscitar en esta población y sus familias recursos resilientes de afrontamiento ante hechos victimizantes que propicien procesos de integración, desde la aldea inmediata hacia la aldea global, orientados al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las comunidades, las ciudades y países en general, lo que en palabras de Varela (2017) se entiende como el imperativo de formar ciudadanos con visión local para Latinoamérica y el Caribe capaces de aportarle a este proceso dentro de este contexto. Es por ello, que el estudio consistió en describir los recursos resilientes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes víctimas del conflicto armado pertenecientes a las instituciones de educación superior en el departamento de Sucre en pro de la construcción de tejido social.

Exégesis de la resiliencia

Para realizar la presente investigación sobre resiliencia como estrategia de construcción de tejido social en estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano fue necesaria la revisión de distintos referentes teóricos y bibliográficos que permitió establecer un marco de referencia con la finalidad de comprender el constructo resiliencia y cómo a través de ella se construye tejido social en poblaciones víctimas.

Sobre este referente, para Wagnild y Young (1993) la resiliencia se constituye de una serie de características o factores personales que modulan los efectos asociados al estrés, que modela a las personas para lograr significativos niveles de adaptabilidad y superación de infortunios. Es decir, para estos autores la resiliencia consiste en resistir ante las dificultades y actuar de manera correcta, incluso en condiciones desventajosas, superarlas y salir transformado o fortalecido.

A continuación, se describen estas características o factores personales:

- Ecuanimidad: Consiste en tomar acciones de manera sosegada, revelando una representación balanceada, tranquila y positiva de la vida ante las dificultades.
- Perseverancia: Es la autodisciplina asociada a los deseos de superación ante situaciones desventajosas.

- Confianza en sí mismo: Se define como el empoderamiento personal que le permite a las personas creer en sus capacidades.
- Satisfacción personal: Vislumbra el sentido de la vida, atribuyendo significados de cómo sentirse bien y contribuir al bien común.
- Sentirse bien solo: Grado de significancia que las personas otorgan a su carácter suigéneris.

Por otro lado, Gruhl (2009) define la resiliencia como la capacidad de adaptación o resistencia que permite a las personas retornar a su posición original a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo y que independientemente de lo acontecido se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos. Por su parte, Sambrano (2010) argumenta que la resiliencia es reaccionar satisfactoriamente ante la adversidad al utilizar un conjunto de cualidades que propician una adaptación y transformación exitosa por lo que permite a las personas a salir fortalecidas luego de superar momentos difíciles.

Así mismo, Melillo y Suárez (2004) citados por Vílchez (2016 p. 38) definen la resiliencia como: "[...] una característica innata de los individuos, es decir como un recurso personal o dependiente del yo, significa que se tiene capacidad de resistir frente a situaciones desventajosas, situaciones de riesgo que nos colocan desfavorablemente para alcanzar el éxito en la vida."

En este mismo orden de ideas, Vanistendael y Lecomte (2002) definen la resiliencia como la capacidad para superar dificultades y de proyectarse a la vida. Es decir, reconocer y acrecentar las propias capacidades para afrontar graves problemas consiguiendo sacar de la vida el mayor partido posible.

Por otro lado, Vílchez (2016, p. 91) plantea una definición de resiliencia con el componente espiritual implícito, definiéndola como:

> La capacidad para hacer frente de manera satisfactoria a situaciones adversas; implicando un conjunto de elementos que propician una adaptación exitosa en búsqueda del bien común, alcanzando germinar llenos de luz sin socavar sus capacidades vitales luego de superar momentos difíciles. Estos elementos que la componen son: rasgos de personalidad, solución de problemas, deseos de superación, componente familiar, atributos divinos y emociones.

Es así como se expresa que la resiliencia es muy importante para la vida, puesto que permite enfrentar las situaciones de una manera positiva, pero, aunque tenga en cuenta recursos personales para su desarrollo, (ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal, y el sentirse bien solo), es relevante afirmar que depende de recursos externos que pueden ayudar a potenciarla, como lo son la familia, la misma comunidad, y las instituciones educativas, que se convierten en factores protectores que permiten disminuir las consecuencias negativas de situaciones estresantes provenientes de circunstancias adversas, de estrés o de peligros, por lo que si se quiere construir resiliencia, es fundamental fortalecer la relaciones con estos factores protectores puesto que: los factores protectores ayudan al individuo a sobrellevar o generar un cambio de todos aquellos aspectos negativos y peligrosos que atenten contra su equilibrio y desarrollo. Estos factores pueden tener un origen interno o externo del individuo (CALDERA; ACEVES; REYNOSO, 2016, p. 229).

En este orden de ideas, es importante resaltar que:

> Las distintas definiciones de resiliencia enfatizan en características de los sujetos tales como: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a situaciones estresantes que les permiten superarlas. También se destaca que la resiliencia se desarrolla en función de procesos sociales e intra-psíquicos; está en función de los procesos interaccionales entre las personas y estos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico del ser humano. (GARCIA; DOMINGUEZ, 2012, p. 66).

Por ello, el constructo resiliencia es multivariado y son diversas las acepciones que los autores proponen de esta variable con la finalidad de comprender el comportamiento humano cuando enfrenta dificultades o situaciones desventajosas, haciendo uso de recursos personales o estrategias de afrontamiento que no solo le permiten superar adversidades sino trascender y fortalecerse luego del sometimiento a situaciones estresantes.

Reparación integral como plataforma de reconstrucción de tejido social

El Programa Formar para Transformar: construcción de tejido social, de la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR es una estrategia de acompañamiento psicosocial y académica a estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano, beneficiarios del fondo para las victimas enmarcado en la Ley 1448 de 2011, articulo 1 que reza así:

> La presente ley tiene por objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3º de la presente ley, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. (COLOMBIA, 2011).

Esta misma ley, en su artículo 51, compromete a las instituciones educativas para que apoyen el proceso de reparación integral a las víctimas del conflicto armado, así como lo indica a continuación:

> Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente ley, siempre y cuando estas no cuenten con los recursos para su pago. De no ser posible el acceso al sector oficial, se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas. (COLOMBIA, 2011).

Como resultado de esta normatividad, se crea un convenio de cooperación y se realizan alianzas interinstitucionales en aras de aprovechar las capacidades personales, sociales y cognitivas de los jóvenes impulsados por sus deseos de superación para transformar su realidad, la de sus familias y sus comunidades.

Bajo esta premisa, a través del programa, se establece la resiliencia como elemento transformador y de trascendencia de desarrollo personal, integrado por dos dimensiones: una dirigida a la realización personal y la otra al logro de la eficiencia terminal.

La realización personal, busca fortalecer en el estudiante la relación de sentido consigo mismo, con sus congéneres y con su entorno; esta dimensión gira en torno a la formación continua durante toda la vida, y a la atención psicosocial la cual permite a los beneficiarios aprender a ser y convivir, para constituirse en generadores de ambientes de paz requeridos para la construcción de tejido social.

Asimismo, la eficiencia terminal, propende por la permanencia y graduación de los beneficiarios del fondo, brindándoles acompañamiento académico a través de refuerzos, nivelaciones y profundizaciones, como garantes de la culminación de su carrera profesional en los tiempos establecidos por el respectivo currículo, evitándose así, el rezago y la deserción de esta población.

Todas estas acciones desarrolladas en el marco del Programa Formar para Transformar buscan mitigar las consecuencias generadas por los diferentes hechos victimizantes que se presentaron en el marco del conflicto armado colombiano contra la población civil, entre las que se destacan afectaciones emocionales, económicas, culturales sociales, que no solo han causado traumas en las generaciones que experimentaron los hechos violentos en carne propia, sino en aquellas nuevas generaciones que hoy germinan en medio de un conflicto que aún no se resuelve. En consecuencia, el concepto de filantropía, hermandad y solidaridad que por tanto tiempo se experimentaba con tanta fuerza en las comunidades rurales y urbanas cada día se extingue, se esfuma, pues las personas viven en zozobra, en desconfianza hacia el otro, en una apatía por sentir las necesidades de aquellos que están a su alrededor, por lo que los vínculos familiares y comunitarios hoy por hoy son muy débiles, es decir; el tejido social se ha fragmentado, y mucho más en estas poblaciones vulnerables a razón de todo lo que vivieron en medio de la violencia como se expresa a continuación:

> Este tipo de acciones al igual que los crímenes perpetrados por grupos de insurgencia, por el Estado o por fuerzas adyacentes a éste, desde hace más de 80 años han resquebrajado el tejido social en las comunidades y generado diversos efectos a nivel individual, familiar, comunitario y social. (MORENO; MOJICA, 2013, p. 10).

Por ello, el reto que tiene el Estado colombiano en representación de sus diferentes instituciones es transcendental, pues se requiere de un gran esfuerzo para que la población víctima del conflicto armado vuelva a confiar en sus gobernantes y sobre todo en sus compatriotas más cercanos como lo son sus vecinos, amigos y hasta sus mismos familiares, pues en el momento del conflicto las personas se traicionaban entre sí con tal de sobrevivir, convirtiéndose ésta en una

estrategia de supervivencia, por esta razón "[...] la reconstrucción del tejido social desquebrajado en las víctimas es un gran reto para las diferentes organizaciones acompañantes, y para las diferentes profesiones que han enfocado su trabajo en esta problemática." (MORENO; MOJICA, 2013, p. 12).

En este sentido, se pretende generar tejido social a través de estos espacios de análisis, reflexión e integración con la población víctima, para reconstruir relaciones sanas, confiables, duraderas, que fortalezcan los vínculos familiares, comunitarios y sociales en pro de renovar ese equilibrio emocional, de solidaridad, empatía, confianza en el otro y en el mismo Estado colombiano, y es aquí, donde la educación como eje fundamental de trasformación juega un papel importante, como lo menciona Pérez (2001) y Werner y Smith (1982) al considerarla como una estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo de potenciales aptitudes y habilidades que pueden ser modificables, adquiridas, educables, y convertirse en un factor social que favorece el proceso de humanización conducente a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad, pues se debe aprovechar el escenario educativo , lugar donde llegan muchos jóvenes víctimas, que quieren formarse, para entender y enfrentar esta realidad desde una mirada distinta, para promover así una cultura de paz, de reconciliación y de re- construcción de tejido social en sus contextos.

Elementos metodológicos

A continuación, se detallan los elementos metodológicos que se consideraron para fundamentar con rigor científico la investigación. El estudio se enmarcó en la concepción paradigmática positivista, bajo un enfoque cuantitativo cuyos instrumentos de medición permitieron recolectar, procesar y analizar datos de forma estructural y sistemática a través de la estadística descriptiva las dimensiones de la resiliencia; se presentanron los resultados en tablas y gráficos donde se muestra el comportamiento de la variable de estudio en los sujetos seleccionados. Así mismo, fue un estudio de campo, no experimental de corte transeccional con una muestra de 121 estudiantes y graduados de la Universidad de Sucre-UNISUCRE, la Corporación Antonio José de Sucre-CORPOSUCRE y la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, en el período 2012-2016, elegidos bajo los siguientes criterios:

- Ser o haber sido beneficiario del Fondo de Víctimas, con la beca administrada por el ICETEX entre el período comprendido entre el 2012 y el 2016.
- Ser estudiante o graduado de una de estas tres instituciones de educación superior.
- Firmar el consentimiento informado, donde expresa de manera voluntaria su participación en el estudio.

El proyecto de investigación de donde se deriva el presente documento se desarrolló a través de tres fases: en la primera de ellas, se caracterizaron los recursos resilientes; en la segunda, se identificaron las estrategias de afrontamiento frente a los hechos victimizantes vividos y en la tercera se diseñaron estrategias pedagógicas para el desarrollo integral de los participantes.Las técnicas e

instrumentos utilizadas fueron la revisión documental para establecer un marco de referencia sobre la resiliencia, la aplicación de instrumentos tipo escala debidamente contextualizada, validada y confiable cuyos parámetros fueron verificados a través del coeficiente de Alpha de Cronbach obteniendo un puntaje de 0,87 lo que lo hace altamente confiable. La información recolectada se analizó utilizando el software SPSS y Excel para responder a los objetivos propuestos.

Sistematización y análisis de la información

Luego de hacer la revisión, sistematización y análisis de la información recolectada, en este aparte se presentan los resultados concernientes al aspecto sociodemográfico para registrar que un alto porcentaje de la población encuestada pertenece al sexo femenino, con un porcentaje de 86,3% y el resto, con el 13,7% correspondiente al sexo masculino; al hacer el cruce entre el nivel de resiliencia y el sexo se encontró que las mujeres tienen mejor capacidad de resiliencia que los hombres, atribuido ello, en palabras de Leiva, Pineda y Encina (2013), al mayor apoyo recibido por miembros de la familia, la sociedad y entre homólogos, siendo el más relevante el de la familia.

En cuanto al estado civil, el 83,6% son solteros, el 4,1% casados y el 12,3% vive en unión libre; de igual manera, se identificó que la edad promedio es de 24 años, y al distribuirla por rangos, el comportamiento mostró que el porcentaje más alto 61,6% oscila entre las edades de 21 y 30 años, y el 27,4% entre 18 y 20 años de edad; el menor porcentaje es del 11,0% cuyas edades oscilan entre 31 y 51 años. Al hacer un cruce entre las variables *edad* y *estado civil* se identificó que de las personas casadas y en unión libre corresponden al 75.0% y son menores de 30 años, el 25% son mayores de 30 años.

Seguidamente, se procedió a realizar el análisis estadístico con la finalidad de responder al objetivo propuesto de esta investigación, que consistió en describir los recursos resilientes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes víctimas del conflicto armado pertenecientes a las instituciones de educación superior en el departamento de Sucre en pro de la construcción de tejido social. Luego de establecer los puntajes recolectados y ubicar los datos en el baremo de interpretación establecido se determina el nivel de resiliencia de éstos, tal como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1 - Baremo Nivel de Resiliencia.

Puntajes	Apreciación Cualitativa	F. Absoluta	%
Menos de 55	Busca apoyo	0	0%
56- 85	Desarrollar más las características resilientes	0	0%
86- 115	Se esfuerza por ser resiliente	12	9,91%
116- 145	Es más resiliente que la mayoría	33	27,29%
146 o Más	Es muy resiliente	76	62,80%
	Total	121	100%

Fuente: Elaboración propia (2019).

Tal como se observa en la tabla 1 el 62,80% de los estudiantes víctimas del conflicto armado son muy resilientes y utilizan estrategias de afrontamiento ante las dificultades; seguidamente el 27,27% se esfuerza por serlo y no permite que las dificultades que arremeten su día a día los hagan sucumbir. Finalmente, un 9,91% se esfuerza por ser resilientes y transcender ante las adversidades.

Al respecto, Cyrulnik (2003) refiere que las personas con un alto nivel de resiliencia se sobreponen ante la adversidad de manera positiva gracias a la interacción con su medio social y el apoyo del entorno que permite el potenciamiento y uso de los recursos de afrontamiento. Así mismo, los factores puntuados en niveles altos, actúan como factores protectores, confirmando un estudio realizado por Villalta (2010) quien argumenta que los adolescentes que confían en su capacidad de actuar, buscan estrategias alternativas para solucionar sus problemas, tienden a tener mayores afectos positivos y una percepción más optimista de la vida, lo que les permite superar con éxito las situaciones adversas que se le presenten, además de no encontrar relación directa entre la resiliencia y el rendimiento académico en los jóvenes estudiados.

En cuanto a las dimensiones de la resiliencia una vez procesados y sistematizados los datos se agruparon en la tabla 2 que se muestra a continuación:

Tabla 2 - Dimensiones de la Resiliencia.

	FACTORES	MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL			MEDIDAS DE DISPERSIÓN	
		MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VARIANZA
DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA	SATISFACCIÓN PERSONAL	5,92	6,00	6	1,05	1,15
	ECUANIMIDAD	5,70	6,00	6	1,12	1,27
	SENTIRSE BIEN SOLO	5,71	6,00	6	1,13	1,20
	CONFIANZA EN SÍ MISMO	6,82	7,00	7	0,99	0,99
	PERSEVERANCIA	6,79	7,00	7	1,00	1,01

Fuente: Elaboración propia (2019).

Como se aprecia en la tabla 2, en la dimensión satisfacción personal la media de respuesta se ubicó en 5,92 y la respuesta con mayor presencia fue la 6; catalogada como muy de acuerdo en las opciones de respuestas de las afirmaciones presentadas. La desviación estándar se ubico en 1,05 sin marcar tendencia significativa en la información obtenida. Seguidamente en la dimensión ecuanimidad la media de respuesta se ubico en 5,70 con una moda de 6; ubicándose las respuestas también como muy de acuerdo en las afirmaciones propuestas en la escala de medición y cuya desviación estándar asciende a 1,12.

Adicionalmente, en la dimensión sentirse bien solo, se obtuvo una media de respuesta de 5,71 y la opción de respuesta con mayor presencia fue 6, como muy de acuerdo frente a las afirmaciones presentadas, la desviación estándar de esta dimensión se ubicó en 1,13. En referencia al factor confianza en sí mismo, la respuesta con mayor presencia fue la 7 cuya atribución categorial es totalmente de acuerdo, con una media de respuesta de 6,82 y una desviación estándar de 0,99.

Finalmente, el factor perseverancia con una media de respuesta 6,79; moda de 7 ubica las respuestas como totalmente de acuerdo con los reactivos presentados y una desviación estándar de 1,00y una varianza de 1,01.

En referencia a los datos arribas descritos, se afirma la significativa concordancia del Programa Formar para Transformar con el estudio realizado por Aguiar y Acle (2012) quienes alegan que educar en valores y en competencias adopta otro significado, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades personales, centradas en autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo,

flexibilidadde pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia, optimismo, iniciativa, moralidad y sentido del humor, elementos cruciales para el fortalecimiento de los comportamientos resilientes en adolescentes.

Por su parte, Morelato (2011) plantea quela resiliencia es un constructo cuyos factores distintivos permiten el logro de un ajuste positivo en la fase de adversidad, contribuye al abordaje y comprensión de los procesos de desarrollo humano cuando los entornos no son adecuados. En este sentido, los datos obtenidos en jóvenes estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano permiten afirmar que la adaptación positiva frente a las adversidades está asociada no solo al alto nivel resiliente, sino al desarrollo de habilidades como la perseverancia y sentirse bien consigo mismo.

Conclusiones

A modo de conclusión, se afirma que los resultados obtenidos marcaron la ruta a seguir para el diseño e implementación del Programa Formar para Transformar: estrategia de construcción de tejido social en estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano. Con ello, se logra la creación de la red de estudiantes y graduados universitarios víctimas del conflicto armado REGUVICA y el diseño del Software "Protocolo de atención integral", como estrategias facilitadoras de la orientación con calidad y actitud integradora del proceso formativo de los educandos, revistiéndose, así, de valor social la ciencia, la tecnología e innovación para incentivar y reforzar la resiliencia en el ámbito educativo y como constructora de tejido social.

Bajo esta misma concepción, el estudio permitió medir el nivel de resiliencia individual de cada uno de los participantes e identificó características de personalidad positiva que se constituyen en predictores de adaptación y superación del sujeto, ante cualquier situación desventajosa. En la misma línea, se confirmó que las instituciones de educación superior, dentro de un ambiente favorable, después de la familia, son las llamadas a apoyar a los profesionales en formación en el proceso detrascendencia y reconstrucción de sus vidas, con perfección y seguridad, erigiéndose como espacios apropiados para vivenciar actitudes de respeto, afecto, cercania y de aprendizaje permanente, en favor de la construcción de la integración global solidaria desde la ciudadanía en la paz y para la paz, en coherencia con el objetivo uno de desarrollo sostenible "Fin de la pobreza", Meta 1.5, "para 2030 fomentar la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones vulnerables y reducir su exposición y vulnerabilidad a los fenómenos externos relacionados con el clima y otras crisis y desastres económicos, sociales y ambientales".

Ya que la resiliencia abre las puertas a la esperanza, mira al ser humano como poseedor de recursos y estrategias resilientes o como receptor de las mismas, abierto a un aprendizaje continuo que lo convierta en un recurso positivo consigo mismo y con el otro, por ello enfatiza en el potencial humano desde la responsabilidad individual y colectiva; en este orden de ideas, a las instituciones de educación superior, les asiste el compromiso social y moral de promoverla en los miembros de la comunidad educativa, para su fortalecimiento y uso en la resolución de problemas y toma de decisiones, que conlleven al aumento de la capacidad de defensa, de construir y reconstruir su vida frente a situaciones ya sean positivas o adversas.

Referencias

AGUIAR, Enrique; ACLE, Guadalupe. Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes Mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. **Revista Acta Colombiana de Psicología**. v. 12, n. 2, p. 53-64, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a06.pdf : Aceso el: 01 de agosto 2019.

CALDERA, J.; ACEVES B.; REYNOSO, O. Resiliencia en estudiantes universitarios. un estudio comparado entre carreras. **Psicogente***, v. 19, n.* 36, 2016. Disponível em doi:http://dx.doi.org.ezproxy.cecar.edu.co:8080/10.17081/psico.19.36.1294. Aceso el: 01 agosto 2019.

COLOMBIA. **Ley N°1448 del 10 de junio del 2011**. Ley de Víctimas y Restitcución de Tierras. Disponible en:https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf. Acceso el: 13 novembro 2019.

CYRULNIK, B. **Los patitos feos. La resiliencia**: una infancia infeliz no determina la vida. Madrid, España: Gedisa, 2003.

GARCÍA, María Cristina; DOMÍNGUEZ, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. R**evista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 11, n. 1, p. 63-77, 2013.

GRUHL,Monika. **El arte de rehacerse**: la resiliencia. España: Editorial Sal Terrae, 2009.

LEIVA, Loreto; PINEDA, Marcela; ENCINA,Yonatan. Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. **Revista de Psicología,** v. 22, n. 2, p. 111-123, 2013.

MELILLO, Aldo. y SUAREZ, Elbio. **Emociones positivas, trauma y resistencia. Ansiedad y Estrés**. Madrid: GEDISA, 2004.

MORELATO, Gabriela. Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. **Revista de Psicología**, v. 29, n. 2, 2011. Disponible en: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2467/2416. . Aceso el: 01 de agosto 2019.

MORENO, C.; MOJICA, F. Reconstrucción del tejido social con víctimas de violencia sociopolítica en el Magdalena Medio. **Revista de Psicología GEPU**, v. 4, n. 2, p. 9-29.

NACIONES UNIDAS (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Disponível em: dehttps://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf. Acceso el: 01 agosto 2019.

PEREZ, T. **Convivencia solidaria y democrática**. Bogotá: pontificia universidad javeriana, 2001.

Red Nacional de Información de la Unidad Administrativa Especial para la atención y reparación integral a las víctimas del departamento de Sucre, 2019, en Unidad de Víctimas. En cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/victimización.

SAMBRANO, Jazmin. **Resiliencia**: transformación positiva de la adversidad. Caracas: Alfa. Resiliencia. Caracas, Venezuela: Alfa, 2010.

VANISTENDAEL, Stefan. **La felicidad es posible**. Barcelona, España: Gediza. 2002.

VARELA, B. (2017). ¿Por qué América Latina le cuesta tanto integrarse? El nivel individual como factor para integración regional de América Latina, colección Ágora Latinoamericana construcción de espacios Regionales: inclusión Social Latinoamericana Tomo II.
VILCHEZ, Rafael. **Resiliencia Espiritual**: transformando la indefensión. Venezuela: UNERMB, 2016.

VILLALTA, Marco. Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. **Revista de Pedagogía** [en linea] 2010, 31 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 03 de agosto de 2019] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617007. ISSN 0798-9792. Acceso el: 01 agosto 2019.

WAGNILD, Gail; YOUNG, Heather. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. **Journal of Nursing Measurement**, n. 1, p. 165-178. 1993.

WERNER, Emy E. y SMITH, Ruth S. **Vulnerable but invincible**: a longitudinal study of resilient children and youth. NuevaYork, NcGraw Hill, 1982.

PESQUISAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

12 - DESENVOLVIMENTO DE REDE NEURAL PARA ANÁLISE E TOMADAS DE DECISÕES ACERCA DA EVASÃO ESCOLAR NO IFMT

Ed' Wilson Tavares Ferreira
Nádia Cuiabano Kunze

Introdução

Um dos maiores desafios enfrentados por uma instituição educativa é a busca da diminuição, ou talvez da própria abolição, da evasão escolar que se trata de um fenômeno grave a ser combatido. Essa situação é, comumente, caracterizada quando o estudante interrompe seus estudos e, consequentemente, cessa o seu vínculo com a instituição de ensino antes da conclusão da sua formação escolar.

O tema do abandono escolar tem recebido, cada vez mais, a atenção de muitos pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, especialmente da educação e do ensino, obviamente.

Uma breve consulta sobre esse assunto na base dados do Google Acadêmico[1], a partir dos termos "evasão escolar", obteve retorno de resposta indicando um quantitativo de, aproximadamente, 14.600 referências produzidas nos últimos tempos, somente no idioma português.

A respeito da evasão escolar, especificamente, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT[2]) foram apontadas cerca de 44 produções, cujas abordagens se centraram majoritariamente nos motivos, causas, fatores geradores da evasão escolar e nas propostas de combate a ela.

Investigações e estudos sobre a sua predição, ou seja, sobre as possibilidades e riscos de sua ocorrência são, ainda, muito incipientes, apesar de os conhecimentos desses aspectos ser extremamente necessário para a implementação de ações que possam preveni-la.

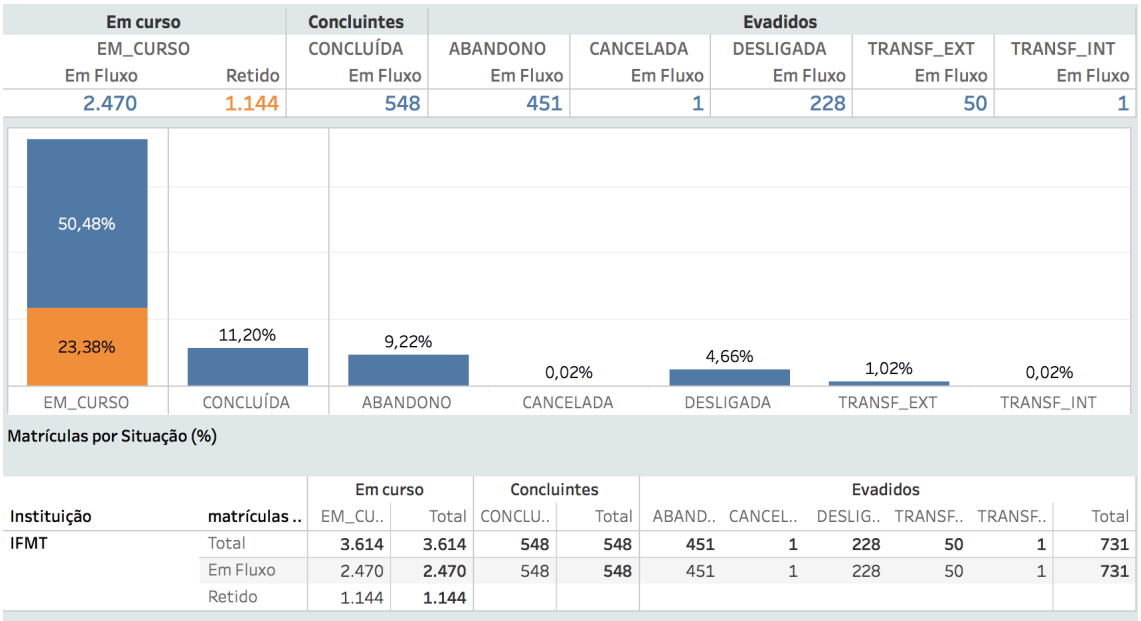
Com esse tipo de enfoque e preocupação, uma pesquisa realizada por Martinho (2014) propôs o desenvolvimento de um sistema de inteligência artificial para identificar, de modo acurado e proativo, o grupo de estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial (CSTAI) em risco de evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva[3] (IFMT/CBA). Inquestionavelmente, este estudo contribui efetivamente para a análise e tomadas de decisões acerca da evasão escolar na instituição, porém, ela se restringe somente a essa situação no âmbito do CSTAI.

1 Base de dados do Google de indexação de trabalhos acadêmicos e artigos científicos, disponível em https://scholar.google.com.br, consultada em 21 de abril de 2018.
2 Criada pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e composta por instituições de ensino profissional técnico e tecnológico.
3 Criado, originalmente, como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) em 1909 que se transformou na Escola Industrial de Cuiabá (EIC) em 1942, depois na Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) em 1968 e no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). No governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, mediante a Lei n. 11.892 de 29/12/2008 que instituiu a RFEPT e criou os Institutos Federais, transformou-se em um Campus do IFMT que se formou a partir da fusão do CEFET-MT, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET Cuiabá) e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAC), como uma instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional técnica e tecnológica.

Considerando a abrangência do problema do abandono escolar em todos os níveis de ensino no IFMT/CBA, bem como a sua continuidade e o seu crescimento, a necessidade de se olhar para esse fenômeno de modo mais amplo e geral na instituição tem se tornado cada vez mais incisiva e urgente.

No ano de 2017, por exemplo, o IFMT/CBA apresentou no ensino presencial a porcentagem geral de 14,94% de evasão escolar, representada pelas situações de abandono, cancelamento da matrícula, desligamento e transferência externa e interna do seu alunado. Conforme se observa na figura 1, daquele total, os valores mais altos foram os de estudantes que abandonaram seus cursos (9,22%) e os daqueles que foram desligados da instituição (4,66%).

Figura 1 - Situação das matrículas no ensino presencial do IFMT/CBA em 2017



Instituição	matrículas ..	Em curso		Concluintes		Evadidos					
		EM_CU..	Total	CONCLU..	Total	ABAND..	CANCEL..	DESLIG..	TRANSF..	TRANSF..	Total
IFMT	Total	3.614	3.614	548	548	451	1	228	50	1	731
	Em Fluxo	2.470	2.470	548	548	451	1	228	50	1	731
	Retido	1.144	1.144								

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em https://www.plataformanilopecanha.org. Acesso em: 21 de abril de 2018.

Naquele mesmo ano, a porcentagem total de evadidos do ensino presencial de toda a RFEPT foi de 20,72%. Ao se comparar os valores totais, aquele apresentado pelo IFMT/CBA foi menor que o da rede, porém muito expressivo e alarmante uma vez que o número da rede federal expressou a situação do conjunto das 643 unidades institucionais componentes.

Perante tais indicadores, cada vez mais, são demandadas ações efetivas com o intuito de resolver o problema na instituição, ou pelo menos, de mitigá-lo e preveni-lo para se favorecer o êxito dos alunos. Nesse sentido, foi proposto um projeto de pesquisa científica que buscou solução para o seguinte questionamento levantado: Como identificar a propensão à evasão escolar entre os alunos do IFMT/CBA?

A hipótese estabelecida frente a essa indagação foi a de que a identificação da previsão da sua ocorrência poderia ser estabelecida mediante a execução de uma análise comparativa das

respostas do questionário socioeconômico[4] institucional emitidas pelos alunos que se evadiram e que obtiveram êxito.

Com a finalidade de desenvolver uma Rede Neural Artificial (RNA) capaz de efetuar e otimizar a análise de tais respostas com precisão, o referido projeto de pesquisa foi submetido e aprovado no âmbito do Edital n. 99/2017 do Programa Institucional de Iniciação Científica (PROIC), gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPES) do IFMT, bem como executado entre os anos de 2017 e 2018.

O processo de desenvolvimento dessa pesquisa aplicada será apresentado neste texto, cuja seção a seguir aborda os fundamentos conceituais sobre questionário socioeconômico e aprendizagem de máquina - Inteligência Artificial (IA). Na sequência são esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados para a produção da RNA e, em seguida, são apresentados os resultados obtidos em que se destaca a performance da RNA estruturada na predição da evasão escolar no IFMT/CBA. Por fim, seguem as considerações finais e as referências utilizadas.

O questionário socioeconômico

As definições de políticas de atendimento a discentes devem ser pautadas no pleno conhecimento da situação socioeconômica do alunado, bem como no conhecimento sobre o meio em que o mesmo está inserido.

No Brasil, a coleta de informações a respeito dos aspectos da vida escolar, familiar e cultural dos alunos são realizadas, geralmente, no período que antecede a matrícula, momento em que o indivíduo se inscreve em um processo seletivo, seja ele de alcance nacional, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ou de abrangência local, como o vestibular, o exame de seleção.

Uma forma de obter informações a respeito do indivíduo é através da observação de sua ocupação na hierarquia social, como descrito por Alves e Soares (2009, p. 2).

> Em qualquer sociedade, diferenças entre os indivíduos são constantemente observadas quanto ao lugar que eles ocupam na hierarquia social. Reconhece-se que tais diferenças se associam às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao acesso aos bens e serviços, ao comportamento político e social etc. O estudo dessas diferenças, sejam como um fenômeno a ser explicado ou sua associação a outros fenômenos sociais, constitui uma área de grande importância nas pesquisas sociais. Mas para que as diferenças na hierarquia social possam ser apreendidas na pesquisa empírica, é necessário um esforço no sentido de definir e operacionalizar medidas dessas diferenças.

O questionário socioeconômico, portanto, torna-se uma excelente ferramenta para coletar tais informações e importante fonte de consulta sobre a situação real dos indivíduos que formam a comunidade estudantil. O estudo do seu conteúdo é importante para orientar as políticas assistenciais e, também, para conhecer a visão dos alunos a respeito da própria instituição. O

4 Trata-se de um formulário institucional de coleta de dados pessoais que é preenchido por todo candidato no momento em que efetua a sua inscrição num processo seletivo para inserção no curso pretendido.

questionário socioeconômico, igualmente, permite à escola conhecer a família na qual o aluno está inserido.

A estrutura familiar é um dos três pilares que podem influenciar o desempenho cognitivo dos alunos, os outros dois compreendem a estrutura da sociedade e as próprias características do aluno (SOARES; ANDRADE, 2006).

Em geral, resultados acadêmicos mostraram-se influenciados pelo contexto familiar de muitas formas diferentes e complexas. A condição socioeconômica das famílias, por exemplo, tem sido considerada como um importante fator na explicação da variação no desempenho dos alunos. Os antecedentes socioeconômicos podem afetar os resultados da aprendizagem de várias maneiras, pois, desde o início, os pais com situação socioeconômica mais alta são capazes de fornecer aos seus filhos o apoio financeiro - frequentemente necessário - e os recursos domésticos para a aprendizagem individual. Eles também são mais propensos a fornecer um ambiente doméstico mais estimulante para promover o desenvolvimento cognitivo (SCHULZ, 2005; DESSEN; POLONIA, 2007).

As características socioeconômicas da família representam um componente de suporte para a formação escolar do indivíduo, mas não é determinante para seu êxito. Diversos outros fatores contribuem em sua formação, que podem colaborar tanto para resultados satisfatórios, como para o seu fracasso. A pesquisa desenvolvida por Viana (1998) demonstrou a importância da família para o triunfo do aluno, mesmo os de classes sociais populares, e concluiu que não há, no entanto, um determinismo absoluto que dotaria os sujeitos das camadas populares com disposições conservadoras ou com ausência de planos de vida.

A aspectos socioeconômicos, assim, podem indicar o êxito e a permanência do aluno, mas não determinar tais resultados. No entanto, tais indicadores podem contribuir para a indicação de estimativas sobre a evasão escolar quando analisados por meio da Inteligência Artificial (IA), cuja caracterização será apresentada na seção seguinte.

A inteligência artificial (IA)

A IA é um ramo da computação e tem sido empregada em cenários diversos, se propondo a criar dispositivos com capacidade de aprender, tomar decisões, classificar padrões e realizar predições, simulando a inteligência humana.

Um dos objetivos da IA é o de programar os computadores para apreenderem um determinado comportamento ou padrão, a partir de observações, exemplos ou comparações, gerando, assim, o que se chama de aprendizado de máquinas.

Atualmente, uma das técnicas de aprendizado de máquinas é a "aprendizagem profunda", ou "*deep learning"*, que é composta por modelos computacionais, ordenados com múltiplas camadas de processamento para representar os vários níveis de abstrações e capacidade de reconhecimento, classificação e predição. Essa técnica, que é baseada em algoritmos clássicos de redes neurais é, comumente, aplicada sobre um grande conjunto de dados que se deseja analisar. Um dos fatores que contribuíram para a sua popularização foi a paralelização da computação com o aproveitamento das unidades de processamento gráfica (*Graphics Processing Unit* – GPU) (LECUN; BENGIO; HINTON, 2015).

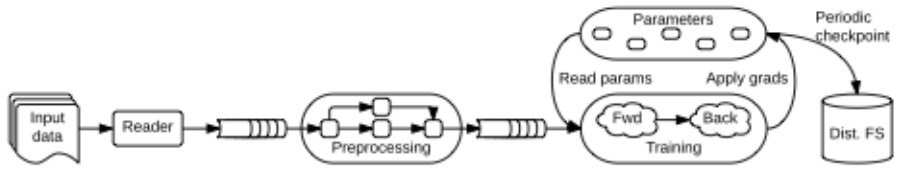
A utilização da “aprendizagem profunda” tem ocorrido em diversas áreas de conhecimento para a resolução de muitos problemas, a exemplo de: ações de controle do Tribunal de Contas (SILVA, 2016), predição de tráfego em redes de computadores (OLIVEIRA; BARBAR; SOARES, 2015), predição no mercado de ações (HEATON; POLSON; WITTE, 2017), análise de redes sociais (GROVER; LESKOVEC, 2016), entre outros.

Uma interessante biblioteca para implementação de “aprendizagem profunda”, denominada *TensorFlow*, foi disponibilizada pelo *Google* e tem recebido muita atenção no meio científico e também em implementações de *softwares* comerciais (ABADI *et al*., 2016). Conforme sua definição, trata-se de:

> Uma biblioteca de *software* de código aberto para computação numérica que usa gráficos de fluxo de dados. Os nodes no gráfico representam operações matemáticas, e as arestas representam as matrizes ou tensores de dados multidimensionais que se comunicam com os nodes. A arquitetura flexível permite que você implante aplicações de computação a uma ou mais CPUs ou GPUs em um computador, servidor ou dispositivo móvel usando uma única API[5]. O *TensorFlow* foi desenvolvido por pesquisadores e engenheiros da *Google Brain Team* no departamento de pesquisas de inteligência de máquina do *Google* com a finalidade de realizar pesquisas sobre redes neurais profundas e aprendizado de máquina. (*GOOGLE*, 2018, não paginado).

Na arquitetura típica do *TensorFlow,* apresentada na figura 2, observa-se a necessidade de se realizar um pré-processamento dos dados, que é uma etapa comum em sistemas de inteligência artificial.

Figura 2 - Fluxo de funcionamento do *Tensorflow*



Fonte: (ABADI *et al*., 2016, p. 5).

A implementação de *software*, baseada na biblioteca *Tensorflow*, requer codificação com muitas linhas de código e, para atender a esta demanda, um grupo de desenvolvedores criou o *Keras*, um conjunto de alto nível de *interface* de programação de aplicativos (Application Programming *Interface* - API), escrito em linguagem de programação *Pyhton.* Este possui capacidade de executar o *TensorFlow* e outras bibliotecas como a *Microsoft CNTK* (*Microsoft Cognitive Toolkit*) ou *Theano*. A biblioteca Keras foi desenvolvida com objetivo de permitir a criação rápida de protótipos (KERAS-TEAM, 2015).

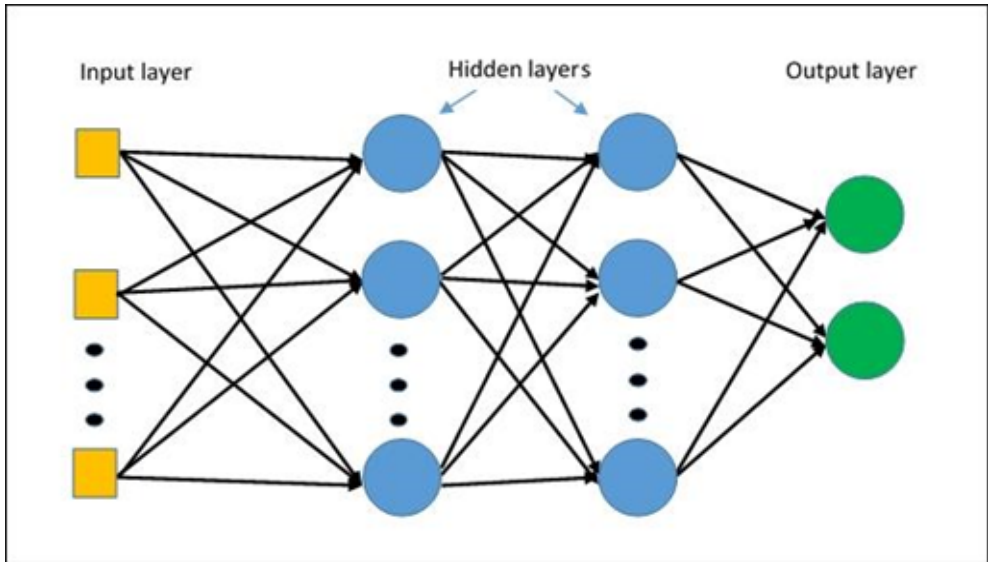
5Application Programming Interface.

Este *software* é formado por um conjunto de programas que implementam uma interface amigável para diversos modelos de RNA que é constituída por muitos processadores simples interconectados, denominados neurônios. Silva e Von Zuben (2003, p. 13) complementam que:

> Uma RNA pode ser definida como sendo uma estrutura de processamento (rede), passível de implementação em dispositivos eletrônicos, composta por um número de unidades interconectadas (neurônios artificiais), sendo que cada unidade apresenta um comportamento específico de entrada/saída (computação local), determinado pela sua função de transferência, pelas interconexões com outras unidades, dentro de um raio de vizinhança, e possivelmente pelas entradas externas.

A RNA refere-se ao arranjo topológico dos neurônios artificiais com múltiplas camadas, conforme expressado no diagrama da figura 3. A camada de entrada possui conexão direta com os dados, enquanto que a camada de saída, identifica o resultado da classificação ou reconhecimento realizado pela rede neural.

Figura 3 - Rede *Perceptron* Multicamadas



Fonte: https://juliocprocha.wordpress.com/2017/11/21/multilayer-perceptron-com-tensor flow/

Uma dificuldade que existe na utilização de redes neurais refere-se à escolha apropriada dos parâmetros que definem sua arquitetura (número de camadas ocultas, número de neurônios nas camadas, função de ativação, entre outros). A escolha adequada da configuração para um determinado problema não é trivial. Muitos pesquisadores concordam que a qualidade da solução encontrada por uma rede neural, depende do tamanho da própria rede. Porém, o tamanho da rede afeta sua complexidade, bem como aumenta o tempo de treinamento, além da capacidade de generalização da rede (BEBIS; GEORGIOPOULOS, 1994).

Algumas pesquisas têm demonstrado que apenas duas camadas ocultas são suficientes para resolver a maioria dos problemas não lineares, como apresentado por Bebis e Georgiopoulos (1994). Outro parâmetro importante na arquitetura da rede neural refere-se ao número de neurônios nestas camadas, e a prática tem demonstrado que “a metade de neurônios da camada

precedente" também é suficiente para boa parte das aplicações.

Finalmente, as técnicas de aprendizagem profunda têm sido empregadas em diversas áreas de conhecimento, e tem se tornado uma ótima ferramenta para resolver problemas de classificação e reconhecimento de padrões, portanto, uma boa escolha para a pesquisa que foi desenvolvida.

Materiais e métodos

A investigação realizada caracterizou-se como uma pesquisa aplicada e desenvolveu uma análise comparativa das respostas dos alunos no questionário socioeconômico, que efetuaram matrícula durante o período de 2009 a 2018 no IFMT/CBA.

Inicialmente, foi realizada uma solicitação ao gestor do campus para acesso aos dados institucionais, que foram recebidos por meio de quatro arquivos textos: o primeiro arquivo continha os dados pessoais dos alunos (número de matrícula, nome, endereço, curso, situação da matrícula, protocolo, entre outros); o segundo arquivo continha as perguntas do questionário socioeconômico; o terceiro arquivo continha as respostas dos alunos no questionário socioeconômico (nome do candidato, CPF, identificação do processo seletivo, protocolo, entre outros); e o quarto arquivo continha a descrição dos códigos das situações de matrículas dos mesmos (matriculado, cancelado, transferido externo, trancado, não concluído, concluído, falecido, evasão, entre outros).

Na sequência executou-se o pré-processamento desses arquivos, que constituiu-se em compilar todos os arquivos em um único conjunto de dados, conforme os seguintes procedimentos:

1. Classificação da situação da matrícula dos alunos em duas categorias: evadido e não evadido;
2. Seleção das respostas do questionário socioeconômico e remoção de todos os outros dados não referentes a ele[6];
3. Exclusão de registros que apresentaram dados incompletos;
4. Transformação das respostas do questionário socioeconômico para categorias numéricas[7].

O novo conjunto de dados, resultante desse pré-processamento daqueles arquivos, foi composto por 9442 linhas e 24 colunas. Cada linha neste conjunto de dados representa uma resposta do questionário socioeconômico, cujas perguntas são apresentadas no quadro 1. As colunas representam as perguntas do questionário, exceto a última coluna, pois esta indica a situação de matrícula do aluno (evadido ou não evadido, com valores 0 e 1, respectivamente).

Ao término do pré-processamento dos dados, iniciaram-se as avaliações de modelos de configuração da rede neural. Esta etapa é importante para ponderar sobre a escolha da arquitetura, afinal, as redes neurais devem ser ajustadas para cada situação empregada.

Em função das características do conjunto de dados, optou-se em empregar 23 neurônios na camada de entrada, onde cada neurônio foi mapeado para uma pergunta do questionário

6 Os dados removidos são irrelevantes para o processamento, pois iriam provocar sobrecarregamento e redução da precisão do modelo. Por exemplo, o nome do aluno não é relevante para determinar sua tendência ao êxito ou evasão.
7 As redes neurais executam processamento somente em dados numéricos, portanto foi empregada uma técnica de engenharia de dados conhecida como One-hot encoding, onde cada dado não numérico foi convertido para um número inteiro positivo.

socioeconômico. A camada de saída foi constituída por apenas um neurônio, cujo valor indica propensão a êxito ou evasão.

A configuração da rede neural baseia-se em muitos parâmetros e nesta pesquisa, para a realização da avaliação do modelo empregado optou-se pela variação dos seguintes parâmetros[8]: *Loss function, Optimizer, Dropout, Number of Epochs* e *Batch Size*, descritos a seguir.

Quadro 1 - Listagem das Perguntas do Questionário Sócio Econômico do IFMT.

- Qual será a sua idade em 31/12/2017?
- Sexo,
- Atualmente você é:
- Como você define a sua raça?
- Qual a sua religião?
- Você trabalha?
- Quantas pessoas residem em sua casa?
- Qual a renda familiar mensal?
- Qual o meio de transporte que você utiliza para ir a escola?
- Quando você adoece, recorre a que serviço médico?
- Você tem algum tipo de problema de saúde que necessite de cuidado permanente?
- Você é portador de algum tipo de necessidade especial?
- Você usa algum tipo de medicamento controlado?
- Onde você fez a maior parte de seus estudos da educação básica e fundamental (1ª ao 8ª ou 9º ano) e ensino médio?
- Qual o seu grau de escolaridade?
- Qual o grau de escolaridade de seu pai?
- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
- Você tem computador em casa?
- Como você se mantém informado(a) sobre os acontecimentos?
Qual o principal fator que levou você a escolher esta escola?
Qual a sua procedência?
Em termos gerais você se considera um(a) aluno(a):
Como você ficou sabendo sobre a inscrição para o curso?

Fonte: Sistema Acadêmico do IFMT - Foi mantida a grafia original do questionário.

A *Loss function* é uma função de custo empregada para avaliar o conjunto de pesos utilizados na rede, é empregada para reduzir o erro entre a saída obtida e o resultado da saída esperada.

8 Os termos não foram traduzidos para língua pátria pois comumentes são empregados no idioma inglês.

Nesta pesquisa foram avaliadas as seguintes funções: *binary_crossentropy, mse, mean_squared_error e poisson.*

O *Optimizer* é o algoritmo utilizado para atualizar os pesos enquanto o modelo é treinado. Nesta pesquisa foram avaliados os seguintes algoritmos: *adam, rmsprop* e *sgd.*

Para evitar o sobreajuste dos dados (*overfitting*), foi empregada a técnica de eliminação aleatória de neurônios chamada *dropout*. Isso ocorreu durante o processo de aprendizagem, para melhorar a robustez do modelo. Nesta pesquisa foram avaliadas as taxas: 0 e 0,25.

A fase de treinamento do modelo é um processo repetitivo. O número de vezes que os dados de treinamento são apresentados ao modelo é denominado *Number of Epochs*. Nesta pesquisa foram avaliados os valores: 50, 100, 200 e 300.

Finalmente, a quantidade de dados que são apresentados simultaneamente ao modelo é denominada *Batch Size*. Nesta pesquisa foram avaliados os valores: 16, 32, 64.

Os parâmetros apresentados nos parágrafos anteriores foram escolhidos em função do cenário avaliado e são normalmente empregados em configurações de RNAs. A combinação de todos os parâmetros produziu 360 configurações possíveis, portanto, o processo de treinamento e teste da rede foi repetido o mesmo número de vezes, um para cada configuração possível, cujos resultados são apresentados na próxima seção.

Resultados obtidos

Foram avaliadas todas as combinações possíveis de configuração da RNA construída, conforme os parâmetros apresentados na seção anterior. Portanto, em cada teste realizado, foi utilizado um conjunto distinto de configurações, com objetivo de medir a acurácia da rede para identificar a tendência à evasão ou ao êxito do aluno. Os testes foram realizados em um computador com sistema operacional *Ubuntu* versão 17.10 (64 bits), equipado com processador *Intel Core* i7-4770 de 3,4GHz com 32GB de memória RAM.

O melhor resultado obteve precisão de 71% durante a fase de treinamento e 67% na fase de testes. Os parâmetros utilizados neste teste são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Melhor Configuração da RNA

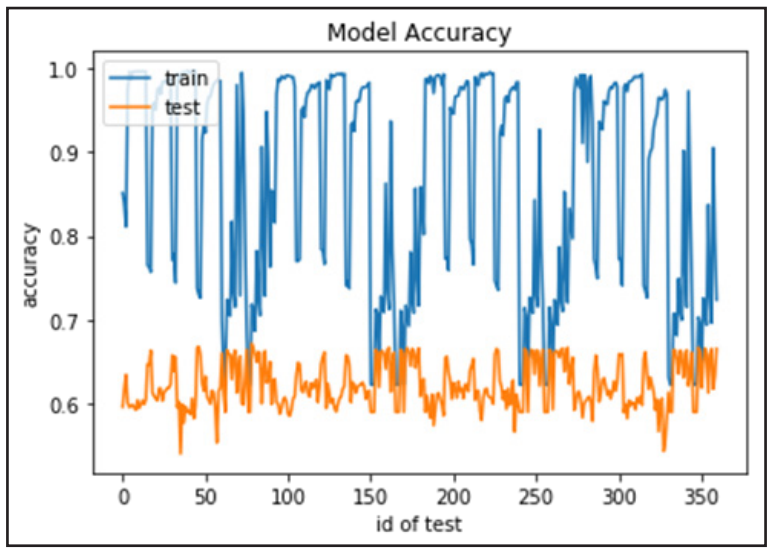
Parâmetro de Configuração	Valor Utilizado
Loss	binary_crossentropy
Optimizer	sgd
Dropout	0.25
Number of Epochs	50
Batch size	16
Input Layer (number of neurons)	136
Hidden Layer (number of neurons)	68
Output Layer (number of neurons)	1

Fonte: Os autores.

O panorama geral de todos os testes realizados está apresentado na figura 4 representada pelo gráfico que demonstra a evolução da acurácia durante as fases de treinamento e testes da RNA. O teste identificado pelo número 201 apresentou os melhores resultados, cuja configuração foi apresentada no quadro 2.

Percebe-se que os valores obtidos na fase de treinamento são superiores aos valores da fase de testes, isso provavelmente ocorreu porque durante a fase de testes, os mecanismos de regularização (como L1/L2) e *Dropout* foram desativados.

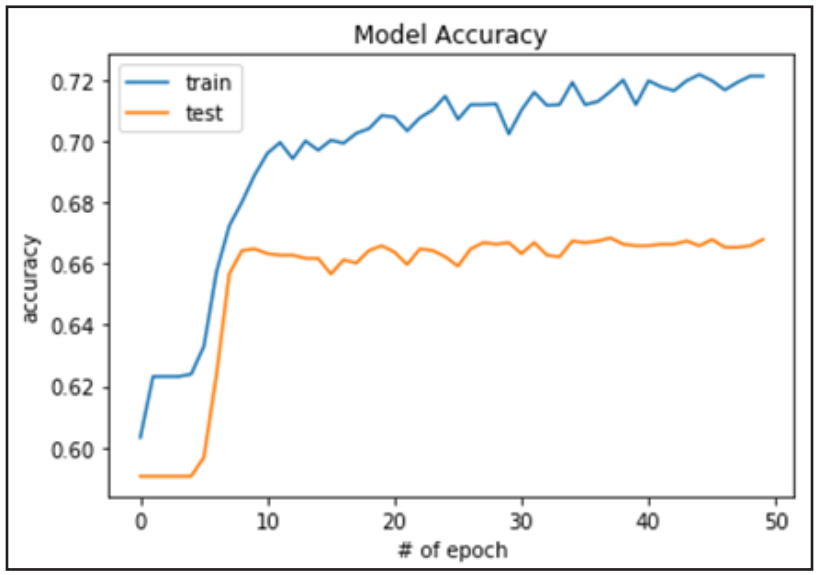
Figura 4 - Panorama geral de todos os testes da RNA



Fonte: Os autores.

O gráfico demonstrado na figura 5 apresenta a relação entre a taxa da acurácia com o número de épocas (*number of epoch*s) nas fases de treinamento e testes. Pode-se concluir que os valores da acurácia tendem a estabilizar-se a partir do número 40. Portanto, o aumento do número de épocas não causará melhoria significativa nos resultados, aliás, o efeito pode ser antagônico, com a ocorrência do *overfitting*, ocasião em que a RNA apresenta problemas com generalização gerando resultados ruins quando é empregada em cenários distintos do ambiente de testes.

Figura 5 - Treinamento e testes da melhor configuração da RNA



Fonte: Os autores.

A análise dos resultados obtidos permite concluir que, dado um conjunto de alunos, a rede neural artificial desenvolvida pode identificar aqueles que apresentam tendência a êxito ou à evasão, com precisão média de 70%. Face a complexidade do cenário avaliado, pode-se concluir que bons resultados foram obtidos.

Considerações finais

A evasão escolar é um problema presente em muitas instituições de ensino, e pode causar consequências sérias na vida do aluno evadido. Cabe à gestão escolar realizar ações eficientes para preveni-la.

Neste texto, foi apresentado um método baseado em redes neurais artificiais para identificar alunos do IFMT/CBA que indicam propensão à evasão, por meio da análise comparativa das respostas que eles emitiram no questionário socioeconômico, na ocasião em que se inscrevem no processo seletivo para inserção na Instituição. Os resultados obtidos permitem prever a tendência ao êxito ou à evasão com acerto global de 70% de confiabilidade.

Outras propostas semelhantes, com o emprego de RNAs para predição de evasão foram publicadas, porém, foram desenvolvidas para utilização com alunos de um único curso do IFMT/CBA. A RNA desenvolvida pelo projeto de pesquisa foi criada e treinada para predição de evasão ou êxito de alunos de todos os cursos do Campus, se apresentando, assim, como uma interessante ferramenta para a análise de seus dados mais abrangentes.

É possível concluir que, conforme os valores de acurácia da RNA desenvolvida, bons resultados foram obtidos. Portanto, essa rede neural artificial implementada pode ser utilizada pela equipe gestora da Instituição como uma ferramenta eficiente para mitigar o problema da evasão escolar.

De outra forma, essa RNA já está em uso pelos autores no grupo de pesquisa em que participam, o GPEP, o qual investiga, também, a temática da evasão escolar, bem como na Comissão de Permanência e Êxito do IFMT/CBA em que são membros, de modo que os auxilia nas análises dos dados que acessam periodicamente e nas projeções das ações preventivas e de combate ao abandono escolar que propõem à gestão do *Campus*.

Referências

ABADI, Martín *et al*. **Tensor flow**: large-scale machine learning on heterogeneous distributed systems. [s. l.], 2016. Disponível em: http://arxiv.org/abs/1603.04467. Acesso em: 26 de outubro 2018.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1–30, 2009. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762009000100001&lng=pt&tlng=pt. Accesso em: 26 de outrubro 2018.

BEBIS, George; GEORGIOPOULOS, Michael. Feed-forward neural networks. **IEEE Potentials**, New York, v. 13, n. 4, p. 27–31, 1994. Disponível em: http://ieeexplore.ieee.org/document/329294. Acesso em: 15 de fevereiro 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03. Acesso em: 6 de março 2018.

GOOGLE. **Tensorflow**. Versão 2.0. [São Francisco]. Disponível em https://www.tensorflow.org. Acesso em: 26 de outubro 2018.

GROVER, Aditya; LESKOVEC, Jure. node2vec: Scalable feature learning for networks. *In:* **Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining**. ACM, 2016. p. 855-864. Disponível em: http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2939672.2939754. Acesso em: 26 de outubro 2018.

HEATON, James Breckinridge; POLSON, Nick; WITTE, Jan. Deep learning for finance: deep portfolios. **Applied Stochastic Models in Business and Industry,** New Jersey, v. 33, n. 1, p. 3–12, 2017. Disponível em: http://doi.wiley.com/10.1002/asmb.2209. Acesso em: 26 out. 2018.

KERAS-TEAM. **Keras.** Versão 2.2.5. [s.l.]: Keras, 2015. Disponível em: https://github.com/keras-team/keras. Acesso em: 6 de março 2018.

LECUN, Yann; BENGIO, Yoshua; HINTON, Geoffrey. Deep learning. **Nature**, Jersey City, v. 521, n. 7553, p. 436–444, 2015. Disponível em: http://www.nature.com/articles/nature14539. Acesso em: 14 de fevereiro 2018.

MARTINHO, Valquíria Ribeiro de Carvalho. **Sistema inteligente para a predição de grupo de risco de evasão discente**. 2014. 145 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/100340. Acesso em: 6 mar. 2018.

OLIVEIRA, Tiago Prado; BARBAR, Jamil Salem; SOARES, Alexsandro Santos. Predição do tráfego de rede de computadores usando redes neurais tradicionais e de aprendizagem profunda. **RITA Revista de Informática Teórica e Aplicada**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2015. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/rita/article/view/RITA-VOL22-NR1-10. Acesso em: 6 março 2018.

SCHULZ, Wolfram. **Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. 2005**. Disponível em: https://www.acer.org/files/aera2006_schulzw_pisa_escsachievement.pdf. Acesso em: 9 de abril 2018.

SILVA, Leandro Nunes de Castro; Von ZUBEN, Fernando José. **Redes neurais artificiais**: relatório técnico. Campinas, 2003.

SILVA, Luis André Dutra e. Utilização de deep learning em ações de controle. **Revista do TCU**, Brasília, n. 135, p. 16–21, 2016. Disponível em: http://revista.tcu.gov.br/ojsp/index.php/RTCU/article/download/1321/1423. Acesso em: 6 de março 2018.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 107–126, 2006.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85SJUP. Acesso em: 6 de março 2018.

13 - UM ESTUDO DE CASO NO IFMT: ENSINO E USO DO GEOGEBRA PARA RESOLUÇÃO DAS FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS NO ENSINO MÉDIO

Carlos Carlão Pereira do Nascimento
Maria Madalena Dullius
André Krindges

Introdução

A presente investigação é parte integrante da pesquisa intitulada "[...] o uso do GeoGebra no Ensino das Funções Trigonométricas no 2º Ano do Ensino Médio no IFMT Campus Cuiabá [...]" (NASCIMENTO, 2019) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências Exatas, da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

A experiência em sala de aula na condição de docente evidenciou outras dificuldades encontradas pelos discentes e que iam além da compreensão quanto a trigonometria. Assim, propôs-se o desenvolvimento de um estudo sobre o ensino da Trigonometria, com conteúdo de imagens, sons, e animações, o que poderia propiciar aos estudantes um estudo mais dinâmico, isso porque permitiria que o estudante visualizasse, interagisse com o computador, bem como a possibilidade da construção e experimentação, além de abarcar conhecimentos relativos à Álgebra e à Geometria, criando elo entre dois ramos da Matemática.

A questão norteadora do estudo foi pautada partir das dificuldades da compreensão da trigonometria por discentes do 2º ano do Ensino Médio Integrado em um curso do IFMT, com a seguinte indagação: Como a utilização do *software* GeoGebra pode potencializar a exploração do conteúdo de Trigonometria?

Com base nessas percepções, desenvolvemos uma proposta para modificar a forma de ensinar a Trigonometria, possibilitando auxiliar a compreensão dos conteúdos trigonométricos para os discentes. Da mesma maneira, possibilitou a utilização do simbolismo matemático envolvido, a fim de proporcionar o raciocínio e a autonomia dos discentes na realização de tarefas e desenvolvimento da capacidade de resolver exercícios e problemas contextualizados, por meio do uso do computador.

Partimos do entendimento de que ensinar não se configura como uma tarefa simples, em se tratando do ensino de matemática, mais especificamente ao ensino da Trigonometria, trata-se de um desafio. Assim, este estudo, por meio do uso do *software GeoGebra* buscou dinamizar e potencializar a forma de ensinar trigonometria.

Tecnologias digitais no ensino da Matemática

Em função da dinâmica da realidade, para atender as demandas em torno das necessidades do homem, que vive em uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere a otimização do tempo, lança mão das tecnologias digitais, como instrumento potencializador, não só do tempo, mas também na forma de dinamizar e de interagir com o mundo. Neide e Quartieri (2016) apontam

vários fatores que podem ser apresentados como justificativas para a utilização de tecnologias nas salas de aula, como computadores, *tablets* e celulares. Segundo os autores, a preocupação não é mais o porquê utilizar, uma vez que há a necessidade de utilização dessas tecnologias, mas sim, como utilizar esses recursos tecnológicos nos processos de ensino:

> Apresentar, de diferentes formas, um mesmo elemento do conteúdo programático pode ajudar o aluno a compreender o tema que estás sendo estudado. Além de revisitar, explorar o assunto via imagens ou animações, privilegiam o fazer pedagógico em sala de aula. A visualização é uma ação importante para a construção da aprendizagem, principalmente na área das Ciências Exatas. (NEIDE, QUARTIERI, 2016, p. 10).

Lembramos que o contexto educativo não está imune aos benefícios da tecnologia. Na atualidade, seja para ensinar ou aprender, os recursos tecnológicos se constituem meios importantes para potencializar as práticas educativas, conforme dito por Amado e Carreira (2015).

> O professor, enquanto cidadão e profissional, está hoje igualmente dependente do computador ou do celular. Ele necessita recorrer ao computador para realizar muitas tarefas relacionadas com a sua prática profissional. O registro da avaliação dos alunos, entre outros, é feito sistematicamente utilizando recursos tecnológicos, assim como acontece com inúmeras tarefas do dia a dia do profissional docente. Os alunos também utilizam diariamente os recursos tecnológicos, mas geralmente como entretenimento e raramente para realização de tarefas escolares. (AMADO; CARREIRA, 2015, p. 9).

Fica perceptível que, mesmo diante da importância e espaço que as tecnologias digitais ocupam no campo educativo, ao professor recai a responsabilidade quanto ao uso profícuo desta tecnologia. No que tange ao ensino de Matemática, os *softwares* se constituem em possibilidades viáveis de articulação entre tecnologia digital, ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Diante do exposto, o desafio docente maior consiste em ensinar na era da tecnologia. Conforme mencionam Borba e Penteado (2010, p. 56), " [...] as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõe mudança na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso da tecnologia em informática". Os autores afirmam ainda que "[...] à medida que a tecnologia informática se desenvolve, nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada [...]." (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 64). Nesta perspectiva, compreendemos a importância do *software* GeoGebra no ensino de Trigonometria e ao mesmo tempo da dinamização da forma de ensinar.

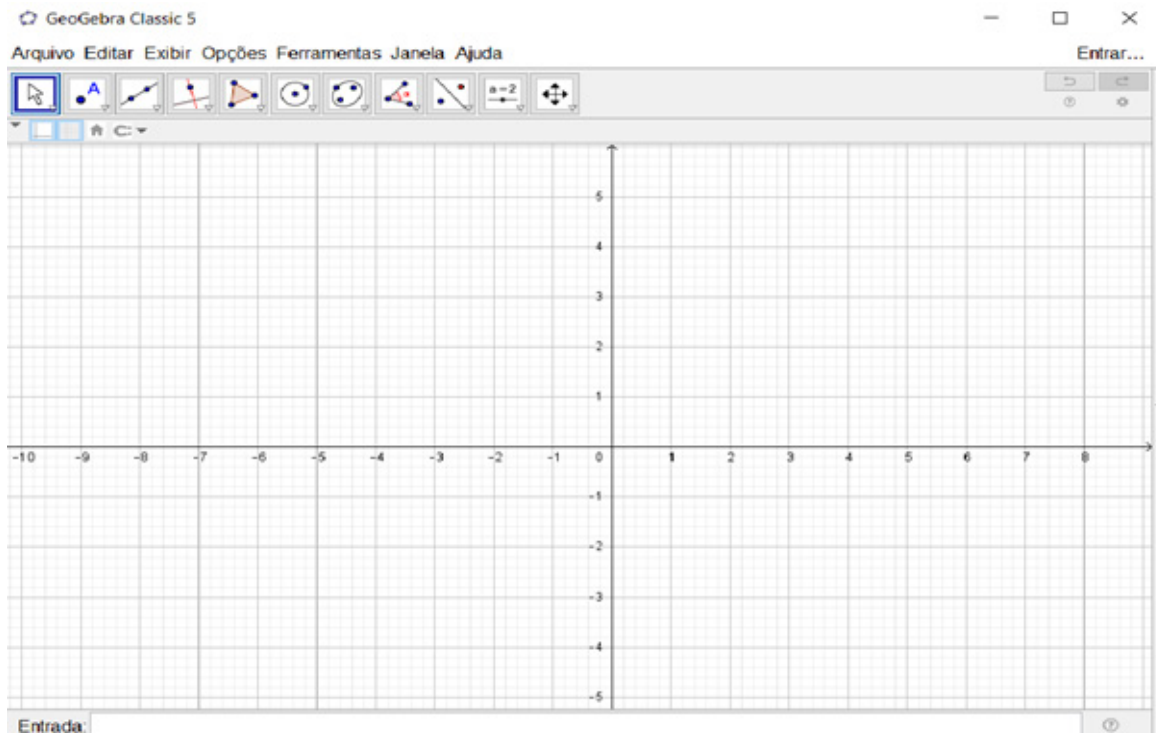
Ao docente cabe, a cada dia, consolidar sua competência a partir da preparação, condução e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio do uso de diferentes recursos, dentre eles, o computador. A contextualização propiciada pelo uso desse instrumento vem contribuir de forma significativa nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, pois suas atividades se tornam mais ricas. (VALENTE, 1997).

Sobre o GeoGebra

Da junção das palavras **Geo**metria e Á**lgebra**, o GeoGebra "é um *software* de Matemática dinâmico, gratuito e multiplataforma, que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo em uma única interface gráfica do utilizador." (SCALDELAI, 2014, p. 13). O *software* GeoGebra pode ser instalado no computador a partir do site http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/.

O *software* oferece três diferentes janelas: gráfica, algébrica ou numérica, e a folha de cálculo. Tais janelas possibilitam que os objetos matemáticos sejam visualizados em três distintas representações: gráfica que se referem aos pontos, gráficos de funções; algébrica relativas às coordenadas de pontos, equações; e nas células da folha de cálculo. Conforme figura abaixo:

Imagem 1 - Tela inicial do software GeoGebra.



Fonte: Software GeoGebra.

Ao desenvolver uma atividade de ensino com discentes do Ensino Médio, por meio de conteúdo de trigonometria, utilizando as possibilidades do *software* GeoGebra, Lima, Carvalho e Morgado (2005) destacaram que entre os potenciais oferecidos por esse *software* estão a construção, o dinamismo, a investigação, a visualização e a argumentação.

No que se refere ao uso da tecnologia como recurso de ensino, Gravina (2001, p. 82), menciona que "[...] os ambientes de Geometria Dinâmica são ferramentas informáticas que oferecem régua e compasso virtuais, permitindo a construção de objetos geométricos a partir das propriedades que os definem."

Em se tratando do uso de *software* em estudos relativos à aprendizagem de matemática, esta proposição não é novidade. Na tese realizada por Gravina (2001), a pesquisadora evidenciou que

os ambientes de Geometria Dinâmica ajudam os discentes a ultrapassar barreiras relacionadas ao raciocínio empírico para os raciocínios hipotético-dedutivos. Trata-se dos raciocínios que tem por base as demonstrações de teoremas e não somente com base na observação e experimentação.

Percursos e *lócus* de Pesquisa

A pesquisa com os estudantes desenvolveu-se por meio de uma sequência didática sistematizada em vinte e quatro aulas, sendo que, em cada aula os estudantes recebiam um roteiro que continha o desenvolvimento das mesmas. Cada aula continha dois momentos, o primeiro apresentava-se o roteiro, com o objetivo e desenvolvimento de cada aula, possibilitava a apresentação do conteúdo e correlação com a teoria proposta, já no segundo momento contava com as atividades, feitas individualmente por cada estudante.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Está vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O grupo de estudantes que fizeram parte deste estudo foram alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado do Curso de Informática, um curso anual com duração de 3 anos. A escolha dos sujeitos se deu em razão de ser uma turma do qual o pesquisador ministrava aulas de matemática. Tratou-se de uma turma em torno de trinta e cinco estudantes com idade média de dezesseis anos de idade.

Para a análise dos dados, utilizou-se as atividades desenvolvidas individualmente por cada estudante a partir do objetivo de cada uma, o enunciado, e a análise das respostas dos estudantes. Utilizou-se ainda para compor a análise: as anotações do diário de campo e observações das gravações de cada aula. Para o presente trabalho recortamos e apresentamos uma análise relativa às aulas 1, 2, 5, 6 e 7.

Aulas 1 e 2 – Noções Básicas do Software GeoGebra

Nas aulas 1 e 2, teve como objetivo apresentar o software GeoGebra aos estudantes e executar as atividades gerando familiaridade com a plataforma, assim, no decorrer das aulas, foi viabilizado o ensino do manuseio das ferramentas, como inserir ponto, reta, segmento de reta, reta perpendicular, reta paralela, circunferência, controle deslizante, polígono, medida de ângulo, caixa de texto e distância. Assim, para as referidas aulas o estudante recebeu um roteiro que continha o desenvolvimento das aulas.

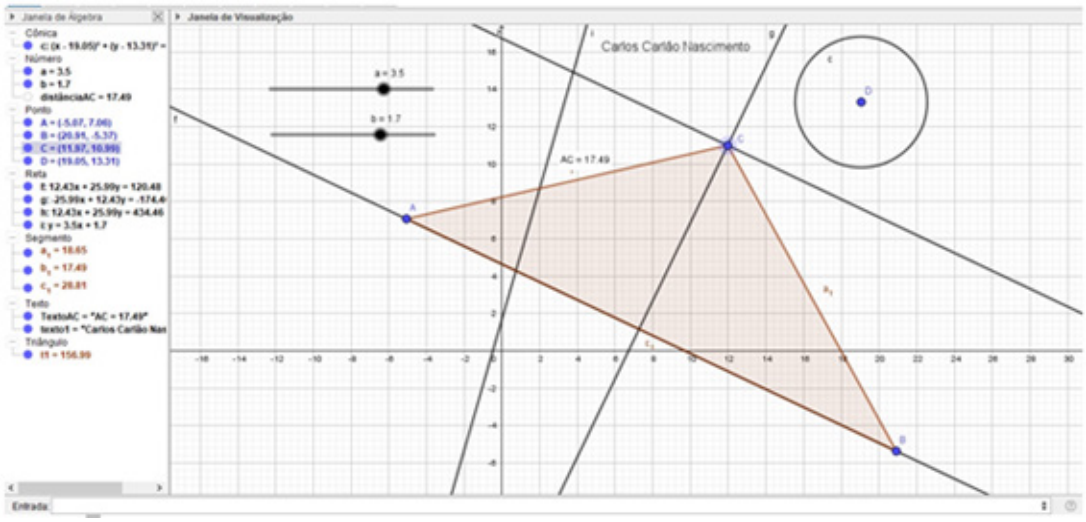
No desenvolvimento das Aulas, o estudante passa pelas seguintes etapas (todos em um mesmo arquivo):

1. Abra o *software* GeoGebra;
2. Insira dois pontos A e B;
3. Insira uma reta que passe por A e B;

4. Insira um ponto C;
5. Insira uma reta perpendicular à reta do item 3, passando por C;
6. Insira uma reta paralela à reta do item 3, passando por C;
7. Insira um ponto D;
8. Insira um controle deslizante;
9. Insira uma circunferência centrada em D e raio igual ao controle deslizante do item 8 (mexa com o controle deslizante);
10. Crie um polígono com os pontos A, B e C;
11. Meça um ângulo qualquer do polígono do item 10;
12. Meça um lado (aresta) qualquer do polígono do item 10;
13. Crie uma caixa de texto e insira seu nome;
14. Insira um controle deslizante (da mesma forma que no item 8), nomeando-o como *b*;
15. Vá até a caixa de entrada (barra inferior da janela do *software*) e digite: *y=ax+b*. Observe que *a* e *b* são os controles deslizantes criados nos itens 8 e 14. Qual o gráfico gerado?
16. Mexa nos dois controles deslizantes e observe o que eles provocam na reta criada no item 15;
17. As retas criadas nos itens 3, 5 e 6, podem ser vistas/entendidas como gráficos de funções do 1ºgrau, identifique na barra lateral esquerda as suas equações.

Assim, para a possível solução para as aulas 1 e 2, o estudante deveria apresentar o seguinte gráfico:

Imagem 2 – Gráfico das aulas 1 e 2.



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Dos trinta e quatro estudantes que participaram das aulas 1 e 2, todos conseguiram realizar a atividade. A aula introdutória possibilitou gerar familiaridade com o uso do *software* e foi possível observar que houve uma facilidade no manuseio pelos estudantes por serem da área da informática, observou-se também que despertaram maior interesse em conhecer o software.

Apresentar ao estudante o conhecimento de novas informações e instrumentos para o aprendizado de Matemática por meio da tecnologia relaciona-se diretamente com as orientações

dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) que afirmaram que, devido ao fato de o surgimento e a renovação de saberes acontecerem de forma tão veloz, torna-se impossível o processo de aprendizado ocorrer de forma solitária, com o manuseio do uso de calculadoras pelos estudantes, por exemplo. É um trabalho muito mais amplo.

> O trabalho ganha então uma nova exigência, que é a de aprender continuamente em um processo não mais solitário. O indivíduo, imerso em um mar de informações, se liga a outras pessoas, que, juntas, complementar-se-ão em um exercício coletivo de memória, imaginação, percepção, raciocínios e competências para a produção e transmissão de conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 41).

Os ambientes informatizados possuem potencial frente aos obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem, o computador, bem como os *softwares* educativos, permite:

> Uma boa interface e explorar os recursos de hipermídia (som, imagem, animação, texto não linear) nada mais que oferecem aos estudantes a leitura de definições e propriedades e aplicação destes em exercícios práticos (tipo tutorial) ou testar e fixar 'conhecimentos' através da realização de exercícios protótipos e repetitivos, que no máximo avançam em grau de dificuldade (tipo prática de exercícios). (GRAVINA, SANTAROSA, 1998, p. 2).

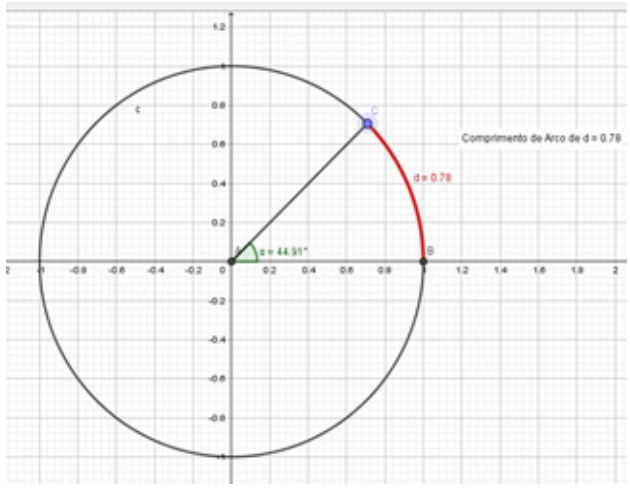
Ao realizar esta atividade, foi possível perceber que alguns estudantes a desenvolveram de forma mais célere, outros nem tanto. Contudo, possibilitou que cada um trabalhasse em seu próprio ritmo.

Nas aulas seguintes, considerando a Trigonometria no círculo trigonométrico: Seno e Cosseno, o objetivo foi definir as principais razões trigonométricas no círculo trigonométrico seno, cosseno e visualizar a já conhecida trigonometria no triângulo retângulo e no círculo trigonométrico. Cada aula foi dividida em dois momentos. O primeiro momento esteve relacionado ao desenvolvimento da aula, ou seja, a construção dos conceitos do seno e cosseno. No segundo momento, deu-se a execução das atividades propostas. Assim, para auxiliar a condução sobre o tema, foi sugerido o seguinte desenvolvimento:

O Seno e Cosseno

Para ajudar a conduzir as discussões sobre o tema, sugerimos a construção do seno e cosseno resgate o círculo trigonométrico visto anteriormente, ou construa novamente.

Imagem 3 – Círculo trigonométrico das aulas 5, 6 e 7.



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Há que se considerar as seguintes etapas:

1 Insira uma reta perpendicular ao eixo x, passando por C;

2 Insira uma reta perpendicular ao eixo y, passando por C;

3Nas interseções das retas dos itens 2 e 3 com os eixos x e y, crie os pontos D e E;

4 Crie os segmentos AD e AE, EC e DC e em seguida oculte as retas perpendiculares criadas nos itens 2 e 3;

5 Em propriedades do segmento AD, engrosse o segmento e coloque na cor azul;

6 Em propriedades do segmento AE, engrosse o segmento e coloque na cor verde;

7 Com a ferramenta distância, meça a distância entre ponto A e D e distância entre pontos A e E;

8 No item 8, foram criadas duas caixas de texto: AD=…. e AE=…. . Entre em editar (botão direito e editar) e deixe como na figura (exemplo para AD):

Na segunda caixa, definimos o valor de cosseno como sendo a abscissa do ponto D, ou seja, no GeoGebra usamos o comando x(D).

Faça o mesmo para a caixa de texto AE, colocando ‘seno’ e a ordenada do ponto E, ou seja, y(E). Desse modo, é possível:

1 Com a ferramenta polígono, crie o triângulo ADC;

2 Analise o triângulo ADC e relembrando as razões trigonométricas no triângulo

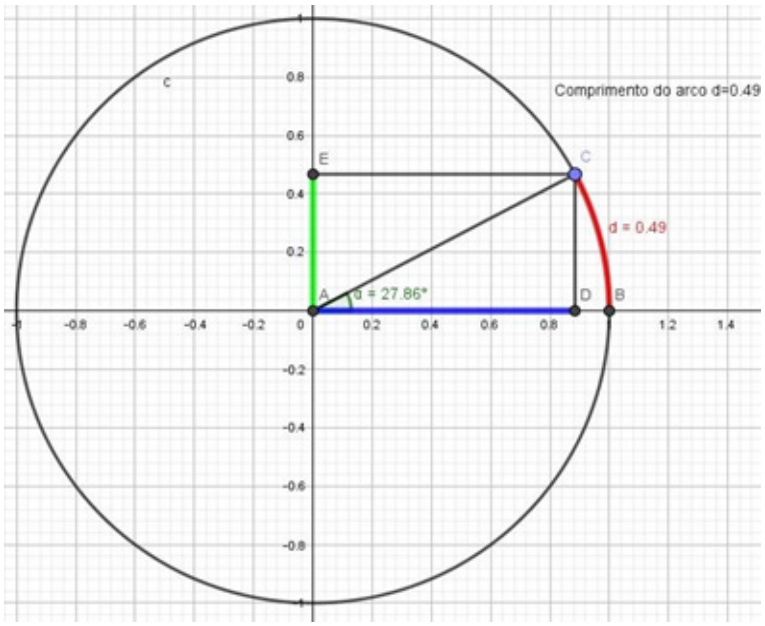
3 $\text{sen}\alpha = \frac{\text{cateto oposto a } \alpha}{\text{hipotenusa}}$ $\cos\alpha = \frac{\text{cateto adjacente a } \alpha}{\text{hipotenusa}}$

4 Retângulo (e), conclua que seus catetos (devido a hipotenusa ser de tamanho 1) são os valores de Seno (projetado no eixo y, em verde) e Cosseno (projetado no eixo x, em azul) do ângulo DÂC.

5 Relembre o teorema de Pitágoras: $\text{hipotenusa}^2=\text{cateto}_1{}^2+\text{cateto}_2{}^2$. Com base nesse teorema, aplicando-o no triângulo retângulo ADC, conclua que $\text{sen}^2(\alpha) + \cos^2(\alpha) = 1$

Dessa forma, para a possível solução das aulas 5, 6, 7, o estudante deveria apresentar a imagem4:

Imagem 4 - Possível solução para o desenvolvimento das aulas 5, 6 e 7.

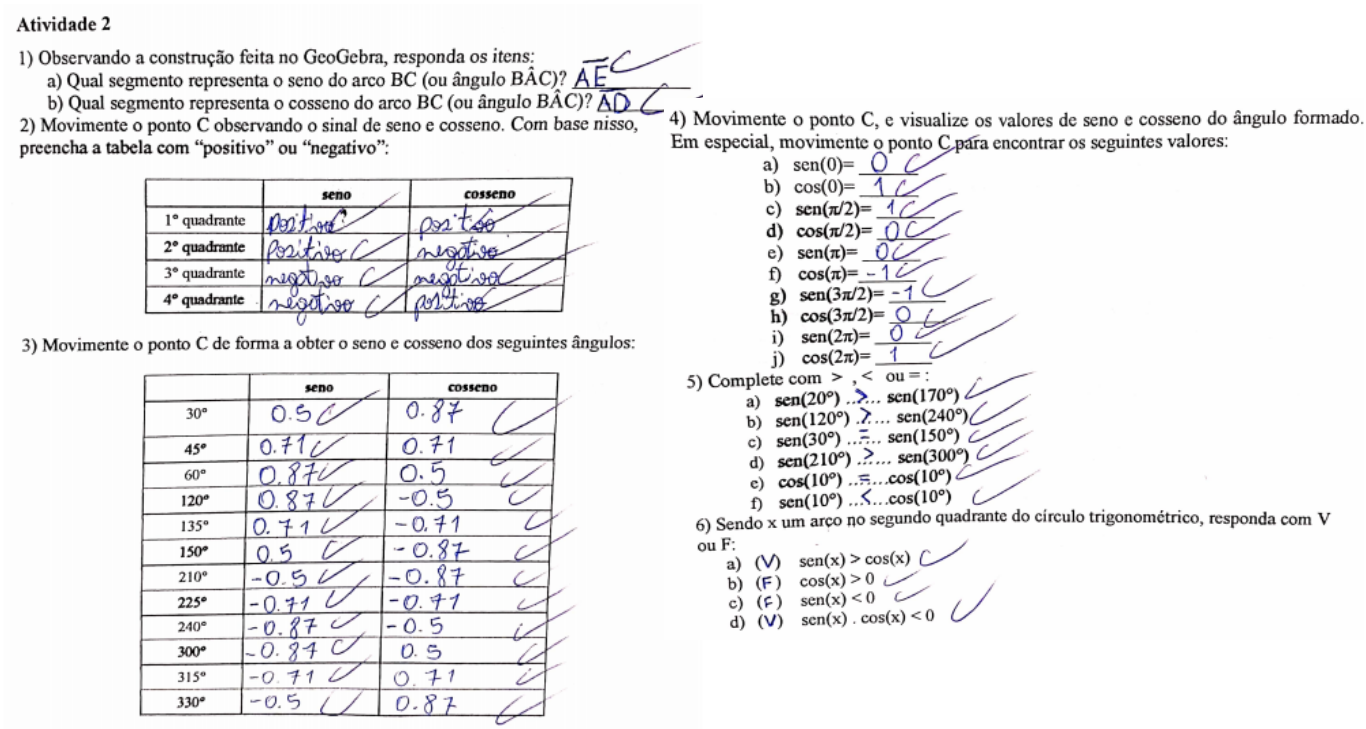


Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Após gerar o gráfico, os estudantes responderam a Atividade 2 que continha seis questões, dos vinte e nove participantes, vinte acertaram todas questões e nove estudantes erraram alguns dos itens da atividade.

A título de exemplo, destacamos a resposta de um dos estudantes que acertou todas as questões. Foi possível observar que conseguiu visualizar no triângulo retângulo o lado que representava os valores de seno e cosseno bem como visualizar no círculo trigonométrico os sinais de seno e cosseno em cada um dos quadrantes além de determinar os valores de seno e cosseno dos ângulos dados, conforme destacamos na Imagem 5.

Imagem 5 – Atividade 2 – estudante que acertou a atividade.



Atividade 2

1) Observando a construção feita no GeoGebra, responda os itens:
a) Qual segmento representa o seno do arco BC (ou ângulo BÂC)? AE
b) Qual segmento representa o cosseno do arco BC (ou ângulo BÂC)? AD

2) Movimente o ponto C observando o sinal de seno e cosseno. Com base nisso, preencha a tabela com "positivo" ou "negativo":

	seno	cosseno
1° quadrante	positivo	positivo
2° quadrante	positivo	negativo
3° quadrante	negativo	negativo
4° quadrante	negativo	positivo

3) Movimente o ponto C de forma a obter o seno e cosseno dos seguintes ângulos:

	seno	cosseno
30°	0.5	0.87
45°	0.71	0.71
60°	0.87	0.5
120°	0.87	-0.5
135°	0.71	-0.71
150°	0.5	-0.87
210°	-0.5	-0.87
225°	-0.71	-0.71
240°	-0.87	-0.5
300°	-0.87	0.5
315°	-0.71	0.71
330°	-0.5	0.87

4) Movimente o ponto C, e visualize os valores de seno e cosseno do ângulo formado. Em especial, movimente o ponto C para encontrar os seguintes valores:
a) sen(0)= 0
b) cos(0)= 1
c) sen(π/2)= 1
d) cos(π/2)= 0
e) sen(π)= 0
f) cos(π)= -1
g) sen(3π/2)= -1
h) cos(3π/2)= 0
i) sen(2π)= 0
j) cos(2π)= 1

5) Complete com > , < ou = :
a) sen(20°) ..>... sen(170°)
b) sen(120°) ..>... sen(240°)
c) sen(30°) ...=... sen(150°)
d) sen(210°) ..<... sen(300°)
e) cos(10°) ..=...cos(10°)
f) sen(10°) ..<...cos(10°)

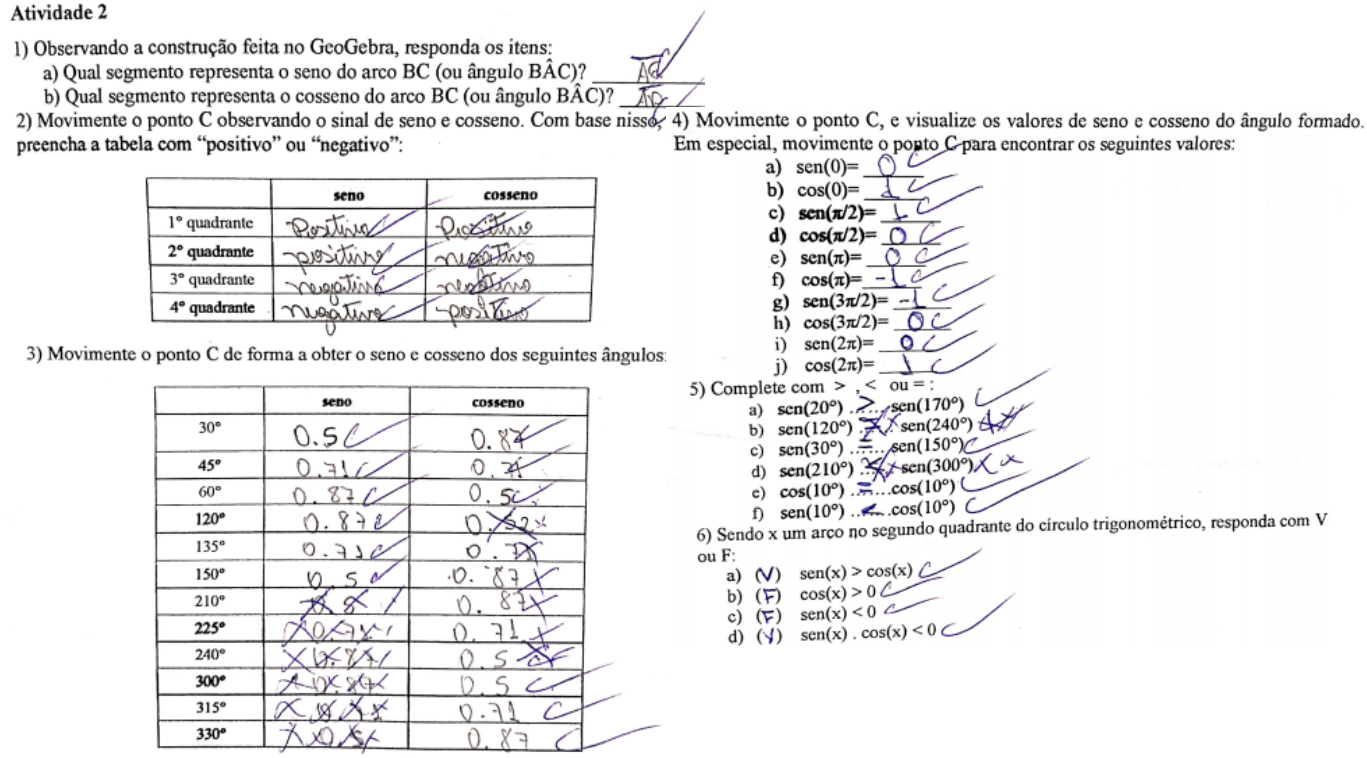
6) Sendo x um arço no segundo quadrante do círculo trigonométrico, responda com V ou F:
a) (V) sen(x) > cos(x)
b) (F) cos(x) > 0
c) (F) sen(x) < 0
d) (V) sen(x) . cos(x) < 0

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Com relação aos estudantes que erraram alguns itens da Atividade 2, observou-se que os mesmos construíram os devidos gráficos, entretanto, não souberam extrair os valores dos senos e cossenos de cada ângulo. De acordo com os erros observados dos nove alunos, alguns não conseguiram visualizar na figura o lado do triângulo que representava o seno e o cosseno, nem mesmo identificar ou comparar os valores de seno e cosseno de determinados ângulos.

Considerando os estudantes que cometeram algum erro, foi possível observar que não conseguiram visualizar na figura os valores de seno e cosseno de determinados ângulos, como é possível ver a seguir.

Imagem 6 - Atividade 2, estudante que errou alguns dos itens.



Atividade 2

1) Observando a construção feita no GeoGebra, responda os itens:
a) Qual segmento representa o seno do arco BC (ou ângulo BÂC)? AC
b) Qual segmento representa o cosseno do arco BC (ou ângulo BÂC)? AD

2) Movimente o ponto C observando o sinal de seno e cosseno. Com base nisso, preencha a tabela com "positivo" ou "negativo":

	seno	cosseno
1° quadrante	Positivo	Positivo
2° quadrante	positivo	negativo
3° quadrante	negativo	negativo
4° quadrante	negativo	positivo

3) Movimente o ponto C de forma a obter o seno e cosseno dos seguintes ângulos:

	seno	cosseno
30°	0.5	0.87
45°	0.71	0.71
60°	0.87	0.5
120°	0.87	0.52
135°	0.71	0.71
150°	0.5	0.87
210°	0.5	0.87
225°	0.71	0.71
240°	0.87	0.5
300°	0.87	0.5
315°	0.71	0.71
330°	0.5	0.87

4) Movimente o ponto C, e visualize os valores de seno e cosseno do ângulo formado. Em especial, movimente o ponto C para encontrar os seguintes valores:
a) sen(0)= 0
b) cos(0)= 1
c) sen(π/2)= 1
d) cos(π/2)= 0
e) sen(π)= 0
f) cos(π)= -1
g) sen(3π/2)= -1
h) cos(3π/2)= 0
i) sen(2π)= 0
j) cos(2π)= 1

5) Complete com >, < ou =:
a) sen(20°) ..>.. sen(170°)
b) sen(120°) ..=.. sen(240°)
c) sen(30°) ..=.. sen(150°)
d) sen(210°) ..<.. sen(300°)
e) cos(10°) ..=.. cos(10°)
f) sen(10°) ..<.. cos(10°)

6) Sendo x um arco no segundo quadrante do círculo trigonométrico, responda com V ou F:
a) (V) sen(x) > cos(x)
b) (F) cos(x) > 0
c) (F) sen(x) < 0
d) (V) sen(x) . cos(x) < 0

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Considerando os estudantes que cometeram algum erro, tanto por meio do uso do *software* como por meio do cálculo manual, observou-se que visualizaram de forma incorreta, no círculo, os valores da tangente de vários ângulos, não conseguindo relacionar os valores de seno, cosseno e tangente no *software* nem com o cálculo manual. Os erros detectados foram considerados, pelo pesquisador, como ferramentas futuras para o aprendizado. Segundo Perrenoud (1999), o erro revela os mecanismos do pensamento do aprendiz, o que fornece um elemento importante para o trabalho didático.

Nos estudos de Gravina (2001), no que se refere ao uso da tecnologia como recurso de ensino, a autora relata que os ambientes de Geometria Dinâmica são ferramentas informáticas que permitem a construção de objetos geométricos a partir das definições das propriedades. Em consonância às pesquisas da autora, apresentou-se o material que possibilitou a geração do gráfico de cada função, relacionando o comprimento do arco com o seno, o cosseno e a tangente do ângulo.

Considerações Finais

As tecnologias estão cada vez mais presentes em, praticamente, todas as atividades da vida da sociedade. Nesse contexto, torna-se um imperativo o professor estar atento às dinâmicas da sociedade e fazer uso de práticas de ensino consonantes a essa realidade.

Embora os estudantes do curso em análise tenham acesso a calculadoras e outros instrumentos tecnológicos como celulares, a forma como esses recursos foram utilizados na pesquisa garantiu a efetividade do computador e do software GeoGebra como ferramentas pedagógicas, uma vez que foram potencializados e aproveitados em sala de aula.

Ainda por meio da metodologia proposta na pesquisa, evidenciou-se que o uso do *software* GeoGebra pode ressignificar a forma de ensinar matemática, auxiliando na compreensão, no desenvolvimento e na explicação da disciplina. O uso desse *software* pode, ainda, propiciar, aos estudantes, um recurso didático que irá auxiliá-los na compreensão dos conteúdos a partir da utilização do simbolismo matemático envolvido, a fim de oportunizar o raciocínio e a autonomia desses estudantes na realização de tarefas e desenvolver sua capacidade de resolver exercícios e problemas contextualizados, por meio do uso do computador.

É importante destacar que a ideia é aproveitar o melhor possível o *software* educativo e fazer com que os estudantes se envolvam ao máximo com as atividades propostas, possibilitando que eles explorem os diversos recursos disponíveis.

Concluímos, com base nos resultados de nossa pesquisa, que, dentre as potencialidades apresentadas pelo software GeoGebra no ensino e na aprendizagem de trigonometria por meio de atividades investigativas estão, principalmente, a construção, o dinamismo, a investigação, visualização e argumentação.

Referências

AMADO, Nélia Maria Pontes. CARREIRA, Susana Paula. Recursos Tecnológicos no Ensino e Aprendizagem da Matemática. *In:* DULLIUS, Maria Madalena; QUARTIERI Marli Teresinha (orgs.). **Explorando a matemática com aplicativos computacionais**: anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. **Informática e educação matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio** - Parte III Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

GRAVINA, Maria Alice; SANTAROSA, Lucila Maria. **A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados**. *In:* IV Congresso RIBIE, Anais, Brasília, 1998.

GRAVINA, Maria Alice. **Os ambientes de geometria dinâmica e o pensamento hipotético-dedutivo**. 2001. 277f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

LIMA, Elon Lages. CARVALHO; Paulo Cezar Pinto; MORGADO, Augusto César: **A matemática do ensino médio**: Volume 1. 8. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2005.

NASCIMENTO, Carlos Carlão Pereira do. **O uso do GeoGebra no ensino das funções trigonométricas no 2º ano do Ensino Médio no IFMT Campus Cuiabá.** 2019. 130f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Lajeado, 2019.

NEIDE, Italo Gabriel; QUARTIERI, Marli Teresinha. Recursos Tecnológicos nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática e da física. *In:* **Aproximando a Matemática e a Física por meio de recursos tecnológicos**: ensino médio. Maria Madalena Dullius, Marli Teresinha Quartieri (org.). Lajeado: Ed. Da Univates, 2016. p. 9-14. Disponível em: https://www.univates.br/editora- univates/media/publicacoes/191/pdf_191.pdf. Acesso: 20 de maio 2019.

PERRENOU. **Avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SCALDELAI, Dirceu. O software GeoGebra. *In:* BASNIAK, Maria Ivete; ESTEVAM, Everton José Golgoni (orgs.). **O GeoGebra e a matemática da educação básica**: frações, estatística, círculo e circunferência. Curitiba: Ithala, 2014. p. 13-23.

VALENTE, José Antônio Valente. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio Revista Pedagógica**: Editora Artes Médicas Sul, ano 1, n. 1, p. 19-21, mai/jul, 1997.

14 - PROJETO AJA E PROJETO AJA-EXPANSÃO DA SME DE GOIÂNIA NO CENTRO MEMÓRIA VIVA

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro

Introdução

O Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) foi construído a partir de 2011, com o objetivo de acessar, higienizar, tratar, organizar e disponibilizar online, materiais vinculados à EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais, possibilitando o acesso virtual à documentação. Em junho de 2012 foi assinado o Termo de Cooperação entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), sendo elaborado o subprojeto: Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória, para realizar o tratamento, organização e disponibilização online da documentação da EJA da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA[1]). O objetivo geral do subprojeto é: "Analisar a política educacional para EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia, por meio da história levantada pela documentação pesquisada." (RODRIGUES *et al*., 2012, p. 7). Dentre os 13 objetivos específicos do subprojeto, destacamos a seguir os que farão parte da escrita deste artigo:

> - Localizar, identificar, organizar, catalogar, tratar e sistematizar os diversos documentos que constituem a história da EJA na SME de Goiânia, possibilitando a divulgação em ambiente virtual;
> - Organizar a pesquisa documental por unidade de registro tipologia e categoria, e pesquisa bibliográfica de teses e dissertações, com investigação e registros, a fim de produzir materiais (escritos, fotográficos, fonográficos, audiovisuais) de experiências com a EJA;
> - Identificar a proposta de alfabetização desenvolvida na EJA da SME;
> [...].
> - Mapear as dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos, artigos que trazem a EJA da SME de Goiânia como objeto de pesquisa, com o intuito de criar um banco de dados;
> - Analisar os dados obtidos na pesquisa em artigos, dissertações, teses e trabalhos de iniciação científica, divulgando-os para a sociedade;
> - Estimular a realização de novas pesquisas em EJA na SME de Goiânia. (RODRIGUES, 2012, p. 7).

Estes objetivos estão sendo implementados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nas documentações da EJA da SME de Goiânia que foram higienizadas, catalogadas e tratadas, localizamos e identificados documentos sobre a EJA que constituem a história da modalidade tanto na Faculdade de Educação (FE) da UFG, quanto na SME de Goiânia.

1 A DEF-AJA, a partir de 2015 passou a ser denominada Gerência de Educação de Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (Gereja).

A documentação da EJA da SME de Goiânia, no ano de 2013, totalizou 187 caixas, sendo 177 pertencentes à DEF-AJA/SME e 10 caixas do CMV da FE/UFG, a uma parte deste acervo trazida da SME (10 caixas), os quais estão em processo de tratamento, identificação, organização, sistematização, catalogação, descrição e digitalização no CMV[2] da FE/UFG, compondo o fundo "Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia".

Este fundo já está com seu organograma incluindo 05 seções (administração/regulamentação; pedagógica; estudos e pesquisas; registros e divulgações; termos de cooperação e contratos; parcerias); 15 séries (comunicação interna; comunicação externa; legislação nacional, estadual, municipal e escolar; organização da EJA na SME; formação continuada; propostas pedagógicas e projetos; acompanhamento pedagógico e administrativo; organização do trabalho pedagógico da EAJA; estudos e pesquisas acadêmicos e parcerias com UFG; divulgação; publicações; fotos; relatórios; termos de cooperação com as instituições de ensino superior (UFG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Pontifícia Universidade Federal de Goiás (PUC GO), Padrão, Alfa, Universidade Estadual de Goiás); parcerias culturais, movimentos sociais, intersetorialidade); bem como os vários dossiês.

Iniciamos em 2012, com a formação de parte da equipe de pesquisadores do projeto, processo que se estende até os dias atuais. Isto ocorreu especialmente porque com a falta de recursos financeiros, contamos por 04 anos com uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), mestrandas e doutorandas que realizaram suas pesquisas sobre a EJA na SME de Goiânia e bolsistas voluntárias.

A formação tem se pautado em leituras sobre arquivística de Sá-Silva *et al*. (2009), Pimentel (2001), Corsetti (2006), Lopez (1999) e a Nobrade (BRASIL, 2006); EJA no Brasil e Goiás (RODRIGUES, 2011); a SME de Goiânia a partir de dissertações e artigos sobre a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA[3]) na SME de Goiânia, subsidiando a equipe para o trabalho com a documentação e análise de dados.

Foi criado um banco de dados do CMV, no endereço <www.fe.ufg/nedesc/cmv>, a fim armazenar os dados referentes à catalogação da documentação das pesquisas (o qual está sendo migrado para o Centro de Informação, Documentação e Arquivo (Cidarq) da UFG, onde há técnicos para fazer o acompanhamento deste banco de dados, a fim de evitar perdas da documentação ali disponibilizada) e também temos alimentado o site do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (www.forumeja.org.br/go), com os resultados da pesquisa.

As dez primeiras caixas de arquivo transferidas para o CMV/Nedesc foram higienizadas, organizadas e os documentos estão sendo catalogados e descritos em uma ficha (que contém o código de classificação, o título do documento, local, data, gênero, dimensão, autoria, procedência, tópicos de conteúdos, palavras-chave, condições do documento, existência e localização de cópias), e os documentos serão escaneados, para serem disponibilizados online, com vistas à preservação do que se produziu na Educação Popular e EJA na SME de Goiânia. Já foram tratados documentos desde a década de 1990 a 2000, perpassando, pela criação da equipe de ensino noturno, a primeira

2 O CMV está localizado no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura – Nedesc.
3EAJA é a terminologia utilizada pela EJA na SME de Goiânia, desde 2007.

proposta da EJA na SME de Goiânia, a criação e implantação do Projeto AJA, e estamos iniciando o trabalho com os documentos do Projeto AJA-Expansão, tendo sido catalogados e descritos 210 documentos.

A partir do trabalho com a documentação, algumas pesquisadoras aprofundaram os estudos, produzindo projetos de iniciação científica e de conclusão de curso, mestrado e doutorado, resultando em relatórios, monografias, dissertações e teses, a partir de temas estudados e pesquisados no CMV, que resultaram em: 03 projetos de pesquisa de doutorado aprovados e defendidos na Universidade de Brasília (UnB) – por Costa (2015), Gomes (2016), Pereira (2017) –; 05 projetos de pesquisa de mestrado aprovados na UFG, com 03 dissertações defendidas (FRANCISCO, 2015; LACERDA, 2016; AVELAR, 2017) e 02 projetos de pesquisa de mestrado ainda em andamento sobre o Projeto AJA-Expansão (FERRO, 2017) e sobre o currículo na Proposta Político Pedagógica da EAJA (SANTOS, 2017); 05 planos de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), discutindo sobre os temas currículo, formação continuada de apoios técnico-pedagógicos, coordenadores, diretores e professores da EJA; e EJA e educação profissional no ensino fundamental com apresentação de comunicações orais em eventos, bem como resultaram em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre a Formação Continuada de Professores da SME, Goiânia.

Essas e outras produções (teses, dissertações, TCCs e artigos) sobre a modalidade EJA na SME de Goiânia foram mapeadas e estão disponibilizadas no site do Fórum Goiano de EJA, no menu vertical, em pesquisas em andamento (Obeduc - Observatório da Educação; e-CMV) e em pesquisas concluídas (artigos, monografias, dissertações e teses), disponíveis em http://forumeja.org.br/go/node/670. O grupo de pesquisa tem divulgado seu trabalho em encontros/seminários, em artigos para compor livros e periódicos, com vistas a divulgar o trabalho que vem sendo realizado no CMV.

As reflexões que serão abordadas abaixo, sobre a EJA na SME de Goiânia, com foco no Projeto AJA e no Projeto AJA-Expansão foram construídas a partir da pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos de autores que pesquisaram a EJA na SME de Goiânia, em especial o Projeto AJA e o Projeto AJA-Expansão, abordando sua origem e princípios, compondo sua história a partir de 1993, até a gestão 2001 a 2004. Nortearam também essas pesquisas documentos: encontrados na SME/Goiânia, no CMV/UFG, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e documentação do Ministério da Educação (MEC), fundamentando e colaborando para a consistência dos dados aqui apresentados. Também utilizamos entrevistas realizadas com os participantes dos Projetos para composição da pesquisa.

A EJA na SME Goiânia[4]

O Departamento de Ensino de Goiânia foi criado em 1959, passando a SME de Goiânia em 1961, e, de acordo com Clímaco (1991), até 1961, somente duas escolas funcionavam no noturno em Goiânia, e "[...] sabe-se também que o atendimento se dava inicialmente através do Ensino

4 Para maior aprofundamento, ver Clímaco (1991) e Avelar (2017).

Supletivo - a exemplo do Estado - e, posteriormente, através do Ensino Regular." (AVELAR, 2017, p. 50). E segundo Dinorá de C. Gomes (2006, p.34), "[...] o município possui Ensino Noturno desde o final da década de 1960 [...]". Contudo, "[...] alunos jovens e adultos eram por ele atendidos em classes de ensino supletivo [...]", pois Goiânia dependia do apoio financeiro do governo estadual, e para obter este apoio subordinava-se política e educacionalmente ao estado.

No jogo político, entretanto, nem todos os gestores municipais recebiam o apoio do governo estadual, em especial os partidos contrários ou seus desafetos, dependendo o auxílio do bom relacionamento político que o prefeito e/ou parlamentares tinham com o governo estadual. Nesse período, de acordo com Avelar (2017):

> As ações governamentais voltadas para a alfabetização de adultos pautavam-se em campanhas oficiais de alfabetização que perduraram até 1963. Decorre daí o fato de que em Goiânia, por ocasião do surgimento da SME, o atendimento aos jovens e adultos era realizado quase exclusivamente fora do sistema escolar. A demarcação das esferas administrativas ocorrida em Goiânia desde 1961, não alterou este quadro. Isto porque tal demarcação não conferiu plena autonomia à SME. Devido aos poucos recursos com os quais contava, Goiânia dependia do apoio financeiro do governo estadual. [...]. Esta subserviência política durou, segundo Rodrigues (2000), até o início da década de 1980. Durante este período, não há registro de muitas informações sobre a EJA na SME, o que denota uma ausência de atenção para com o atendimento a este público. (AVELAR, 2017, p. 48-49).

A falta de atenção não era só com a educação de adultos (EDA[5]), a educação como um todo não estava inclusa dentro das prioridades do governo. E na década de 1960, segundo Clímaco (1991), havia problemas na estrutura física e material, bem como 99% dos professores não tinham formação de normalista para atuar como tal, e 60% deles eram semialfabetizados, sendo indicados por políticos.

Nesse quadro, os recursos quando chegavam, eram priorizados para ampliação da estrutura e manutenção do espaço físico, pois a rede escolar sequer conseguia atender a demanda de crianças, jovens e adultos, chegando a funcionar no diurno o turno intermediário. E até o início da década de 1990 não havia na SME uma proposta pedagógica direcionada à EJA, além dos professores não terem uma formação para trabalharem com estes sujeitos, realizando um trabalho infantilizado no sistema oficial de ensino. não terem uma formação para trabalharem com estes sujeitos, realizando um trabalho infantilizado no sistema oficial de ensino.

Nos anos de 1960, paralelamente ao processo educativo oficial que não conseguia realizar o atendimento da grande demanda de jovens e adultos (23.930 analfabetos, com um percentual de 22,64% da população de Goiânia), os movimentos de educação popular atuaram na capital goianiense (Movimento de Educação de Base – MEB[6], coordenado pela Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura – CPC, coordenado pela União Nacional dos Estudantes -UNE; e o Instituto de Cultura Popular – ICP, órgão do governo estadual que apoiava os movimentos de educação e

5 Terminologia utilizada até os anos 1970, para a educação de jovens e adultos.
6 Para maior aprofundamento ver Peixoto Filho (1985) e Rodrigues (2008).

cultura popular) e contribuíram com a EDA, com a atuação de educadores populares voluntários (em sua maioria estudantes secundaristas e universitários, ou pessoas com pouca escolarização), mas estes movimentos, com o golpe militar de 1964, foram reprimidos e extintos, à exceção do MEB, que em Goiás paralisou as atividades em 1967.

Com o Movimento Brasileiro de Educação (Mobral), criado pela Lei 5.379, de 15/12/1967, em âmbito nacional, para substituir a ação dos movimentos de educação popular, Goiânia participou deste processo, contribuindo para diminuir os índices de analfabetismo, mas sem resolver os problemas da EJA no município, cujo índice de analfabetismo, em 1983, era de 20,52%.

Com a abertura política no final dos anos 1970, houve nos anos 1980, eleições diretas para todos os níveis federativos e a posse de secretárias/os com escolha em função do perfil de professor, quando se instituiu na SME, melhores condições e garantias nas relações de trabalho. Melhorias estas advindas também em função das lutas do Centro de Professores de Goiás – CPG52, que resultou, nos anos 1980, na equiparação salarial com o Estado de Goiás, atualização do pagamento e implantação do Estatuto do Magistério[7] Público Municipal[8] (Lei nº 6042/1983).

Os professores passaram a compor os quadros da SME por meio de concurso público. Mas constituiu a primeira vez, nos seus 20 anos de existência, que a secretaria ofertou cursos de formação continuada de professores (a partir de 1994). Também foram realizadas eleições para diretores, retirando das mãos de políticos a indicação de professores e diretores. Contudo, persistia o déficit de vagas na SME, apesar de, na década de 1980, ter conseguido autonomia frente ao estado, ainda que as escolas estivessem precárias. Em relação à EJA, a forma de atendimento prestada a esse público era preocupante como mencionado por Costa (2008).

> [...] nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para os alunos do noturno. Os materiais didáticos utilizados eram os que sobravam dos alunos do diurno e os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do aluno-trabalhador. Quanto à organização escolar, as restrições e a vigilância aos alunos demonstravam um desrespeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, a impressão repassada, tanto para educandos como para educadores, era a de que o espaço era cedido ou emprestado, formando, assim, um sentimento de alheamento da realidade escolar. (COSTA, 2008).

O trabalho didático-pedagógico na EJA, continuava, em sua maioria, sendo realizado de forma infantilizada, contribuindo para dificultar o interesse e a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, como apontado por Avelar (2017).

> A falta de uma proposta específica para o atendimento deste público, o qual, [...] era constituído por trabalhadores explorados e vítimas das desigualdades sociais, revela um olhar de descaso e de falta de reconhecimento da EJA como

7 Este Estatuto previa: valorização do magistério através da conquista da eleição para diretores de escolas;admissão por concurso público e somente com habilitação; plano de carreira, com promoções por tempo de serviço e qualificação; licença para aprimoramento profissional;gratificação por titulação; adicional de 20% da carga horária para encargos didáticos;jornada de trabalho de 20h e/ou 40h e repouso semanal remunerado; aposentados com salários equivalentes aos da ativa; estabilidade no emprego e remoção por permuta ou concurso; criação do Conselho de Magistério Municipal; o redirecionamento do Núcleo de Orientação e Supervisão; Coordenação Pedagógica assumida por um professor eleito pelos seus pares, dentre outros.
8 Para aprofundamentos ver Calaça (1993).

> direito dos trabalhadores. Tratava-se, pois, de um segmento da sociedade negligenciado pelo Estado em relação à oferta e qualidade do ensino. (AVELAR, 2017, p. 29).

O processo de redemocratização vivido no Brasil e em Goiânia, a partir de 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988[9], que concedeu autonomia aos municípios, inclusive para compor seu sistema próprio de ensino, contribuiu para a SME desvincular-se totalmente do Estado, e compor o Sistema Municipal de Educação de Goiânia, criado pela Lei Orgânica do Município (LOM).

Essas mudanças propiciaram que os professores que se sentiam incomodados no trabalho que realizavam com a EJA, que não condizia com o interesse e as necessidades dos educandos do ensino noturno, tivessem a possibilidade de discutir e refletir sobre a EJA, reflexões que culminaram na elaboração da primeira proposta específica para o ensino noturno. Parte deste grupo de professores foi convidada para compor a Equipe de Ensino Noturno, criada em 1992. "[...] A criação desta equipe foi um marco na história da EJA na SME, uma vez que, a partir desta criação, tomam corpo as discussões referentes ao Ensino Noturno na RME". (AVELAR, 2017, p. 64). Essas discussões deram origem à Proposta Pedagógica de Ensino Noturno – 1ª fase do 1º grau, de caráter preliminar, construída pela escuta e diálogo com os professores.

A gestão de 1993/1996, do Partido dos Trabalhadores (PT) em coligação com outros partidos, teve uma descontinuidade na assunção da SME, perpassando por três secretárias. Contudo, no âmbito da EJA, nasceram propostas específicas de experiências para a modalidade, como a criação, em 1993, da Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – conhecida como Projeto AJA; e os Círculos de Cultura, em parceria com o MEB, com vistas a minimizar o analfabetismo, retomando a experiência dos movimentos de educação popular de 1960. Cabe lembrar que na SME de Goiânia, no período de 1993-1996, coexistiam três experiências educativas:

> Esta dinâmica da atuação três experiências em uma mesma rede: ensino regular, Projeto AJA e Círculo de Cultura, provocou uma ampla discussão visando aprofundar a proposta de um atendimento mais adequado à primeira fase para adolescentes, jovens e adultos. O ponto central deste debate foram os dois seminários realizados em agosto e novembro de 1994, culminando com as seguintes conquistas:
>
> - O primeiro seminário, agosto/94, resultou na elaboração de uma proposta para o Projeto de Lei encaminhando à Câmara Municipal de Goiânia, onde se procurava garantir mais especificidades à educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. O resultado dessa proposta encontra-se na Lei nº 7.428, de 15 de maio de 1995; [...].
> - O segundo seminário, novembro/94, resultou na elaboração de diretrizes para a [... Educação] de Adolescentes, Jovens e Adultos na Rede Municipal de ensino. O ponto de partida, em 1995, foi desencadear um processo de discussão em torno dos conteúdos e das metodologias trabalhadas na Educação de Adolescentes,

9 Esta Constituição possibilitou a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (art. 208, inciso VI).

> Jovens e Adultos, a fim de que possa elaborar uma proposta curricular específica. Para tanto, o instrumento utilizado foi uma pesquisa de campo [... cujos dados] já apontam para as seguintes conclusões:
> [...]
> - O Projeto AJA veio comprovar que o ensino por módulos se faz necessário, principalmente, para os alunos marginalizados que foram excluídos da escola ou que [a] nunca tiveram acesso e que irão constituir turmas multisseriadas. (GOIÂNIA, 1996, p. 3-4).

A Equipe de Ensino Noturno coordenou os trabalhos de discussão e escrita da Proposta da EAJA. O Ensino Regular Noturno; o Projeto AJA e os Círculos de Cultura influenciaram sobremaneira a criação da primeira proposta pedagógica da EJA da SME, que se denominou Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP da EAJA), a qual foi reescrita, preservando-se os princípios do Projeto AJA e a fundamentação pautada na educação popular, de 1992 a 2018.

O Projeto AJA

A gênese do Projeto AJA[10], segundo Avelar (2017):

> [...] se deu na Faculdade de Educação da UFG, através de um projeto de alfabetização, vinculado ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. O projeto – inicialmente destinado ao estudo experimental junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade e excluídos do ensino regular – em razão de problemas com o financiamento, contou com o apoio da SME através da cessão de duas professoras. Após passar por esta experimentação, o projeto foi adaptado para a RME e implantado em 1993, mediante autorização do CEE, para funcionamento em 12 escolas, também em caráter experimental. (AVELAR, 2017, p. 74).

A escolha das escolas que atuariam com o Projeto AJA se deu mediante adesão. O atendimento contou com 26 turmas distribuídas em 12 escolas e em associações de bairros e igrejas, no diurno e noturno. No ano seguinte (1994), o projeto expandiu de 26 para 61 turmas. Mas esta ampliação contou com dificuldades, dentre elas, na gestão posterior o acompanhamento das turmas do Projeto, pois a equipe de profissionais para fazer a orientação e acompanhamento foi reduzida. Isto fez com que a quantidade refluísse no ano seguinte, para 30 turmas, chegando ao final de 1997 com 38 turmas.

A estrutura e organização de ensino do Projeto AJA aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) previa um processo com:

> - organizado em módulos dotados de terminalidade e continuidade [...];
> - progressão e permanência nos módulos em função do nível do conhecimento alcançado [...];

10 Este projeto foi analisado por Machado (1997) no âmbito administrativo e pedagógico e por Rodrigues (2000) quanto à prática do professor que nele atuava.

> - horários flexíveis em função do cansaço do trabalhador;
> - conteúdo, metodologia e avaliação livres e experimentais, [...] em razão dos conhecimentos já acumulados pela clientela;
> - programas específicos para adolescentes que são "rejeitados" pelas professoras e crianças, [...] e os adultos;
> - duração flexível em razão de que os adolescentes, jovens e adultos, não só já tem um conhecimento e disciplina na vida, mas também porque já conhecem seus limites. (GOIÂNIA, 1996, p. 6-7).

A organização em módulos do Projeto AJA correspondiam às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental sendo que: os módulos 1 e 2 equivalia à alfabetização e o módulo 3 à 1ª série; os módulos 4, 5 e 6 correspondiam, respectivamente, a 2ª, 3ª e 4ª séries. A destinação de três módulos para a fase inicial da alfabetização era uma estratégia para o aumento da autoestima do aluno, uma vez que as aprovações sucessivas, em conformidade com os avanços de cada aluno, o levariam a reconhecer sua capacidade de aprendizagem. Cada módulo perpassaria um trimestre, totalizando 60 dias e 210 horas aulas. Entretanto, cada aluno poderia dispor de maior ou menor tempo para a conclusão do módulo, levando em consideração seu processo de aprendizagem.

> Ou seja, o tempo para cursar o módulo era o tempo necessário pelo aluno, considerando seu ritmo de aprendizagem. Já a avaliação da aprendizagem é feita de modo contínuo, por meio de exercícios diários. Só se aplicam provas quando o professor tem certeza que o aluno poderá ter rendimento superior a 70%. Por isso, na mesma turma, alguns alunos podem passar ao módulo seguinte em quinze dias de curso, enquanto outros podem permanecer um semestre ou mais no mesmo módulo. (CAFÉ, 1996, p. 62).

Este desafio compôs o Projeto AJA desde o primeiro momento de sua constituição, por ser um projeto que em 1993 já avançava no tempo aceitando matrículas a qualquer época do ano, com avaliação contínua e classificação e avanço também a qualquer época, desde que o aluno apresentasse condições para tal. Tratava-se, portanto, de um projeto que respeitava o tempo e o ritmo de aprendizagem dos educandos. O que foi estendido para todo o Brasil com a LDB, Lei nº 9394/96.

O trabalho pedagógico dos professores do Projeto AJA pautava-se no referencial da educação popular, em especial Paulo Freire, desenvolvendo temas geradores.

> O professor do Projeto AJA, ao optar e assumir o Projeto, está inserido numa luta de forças políticas, porque na sociedade existem projetos educacionais voltados para interesses diferentes. Mesmo atuando com as classes populares pode não estar a seu serviço, apenas contribuindo para a manutenção da sociedade como está ou, ao contrário, transformá-la. Esta é a luta do Projeto AJA, de ser hegemônico com a classe popular e atuar com vistas à construção da consciência crítica. Para tal precisa de um professor consciente e crítico, que esteja preocupado com a elaboração de sua *práxis*. O que se exige do professor do AJA hoje, é uma construção histórica, não apenas de uma formação inicial e continuada de qualidade, mas uma formação política de compromisso com uma classe social, percebendo os trâmites, a história, as relações de poder. Relações

> nas quais se insere, como um projeto que contempla os interesses das classes populares. (RODRIGUES, 2000, p. 235-236).

A opção por atuar no Projeto AJA e uma avaliação do perfil do professor pela Equipe da EJA, da SME de Goiânia era fundamental, assim como o compromisso ético-político com a educação crítica da classe trabalhadora. Nesse sentido,

> [...] percebemos que existem alguns professores realizando um trabalho sério e comprometido com as classes populares. Encontramos no grupo investigado, professores que conseguem desempenhar o trabalho aliando competência técnico-pedagógica, com compromisso político e desdobramento pessoal, realizando junto aos alunos um processo de ensino-aprendizado significativo, rico, crítico e historicamente situado, sobretudo com aqueles tão excluídos pela sociedade, e não raras vezes, pela escola: os adolescentes, jovens e adultos do ensino noturno. Estes profissionais buscam cotidianamente, através da reflexão na e sobre a prática, construírem seu fazer-pensar. [...] Estes professores não estabelecem apenas uma adequação do que se trabalha no diurno, mas criam e recriam uma práxis para a realidade do ensino noturno. (RODRIGUES, 2000, p. 229).

Eram professores que não desenvolviam um trabalho infantilizado com alunos da EJA, acomodando-se em utilizar na modalidade, tarefas realizadas com crianças, mas pesquisavam e produziam materiais didáticos específicos para seus alunos, considerando os temas geradores trabalhados, os interesses e necessidades dos educandos. E no processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, as professoras partiam da relação estabelecida com o aluno para "[...] comparando, analisando, observando, relacionando, generalizando, consultando colegas, professores de outras instituições, livros, textos, dentre outros, organizarem seu conhecimento sobre a prática." (RODRIGUES, 2000, p. 230).

Esse trabalho, contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos "[...] opondo-se ao medo da liberdade, os educadores podem desprenderem-se da acomodação, da adaptação, de serem espectadores e objetos, passando a serem sujeitos neste processo histórico." (RODRIGUES, 2000, p. 230).

Contudo, no grupo de quatro professoras pesquisadas por Rodrigues (2000) em uma escola, a metade apresentava algumas resistências ao diálogo, cujo enfoque fosse seu próprio trabalho. Resistências que, no trabalho de formação dos professores, coordenadores e apoios da EAJA da SME têm sido comuns entre os profissionais da educação, interferindo no processo de construção de sua identidade profissional e na concretização da realização do anseio coletivo da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da EAJA.

Essas professoras pesquisadas e que apresentavam algumas resistências, desenvolviam um trabalho tradicional e infantilizado com seus alunos, o que contribuía para a diminuição dos alunos em suas turmas, por não verem sentido e significado em suas aulas. Contraditoriamente, havia outros profissionais que buscavam fazer a diferença profissional e na vida dos educandos da modalidade EJA, e com isso conseguiam um maior número de alunos em suas turmas. E, apesar das professoras que desenvolviam um trabalho tradicional não participarem das discussões, no

final do segundo ano de trabalho, uma delas nos procurou em busca de materiais para estudo e trabalho em sala de aula que lhes possibilitasse uma prática diferenciada.

Projeto AJA-Expansão

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o panorama em 2000 em relação ao analfabetismo da população analfabeta com 15 anos ou mais, no município de Goiânia, era de aproximadamente 45.000 pessoas de um total 839.630 habitantes com 15 anos de idade ou mais, perfazendo 4,8% dos habitantes (BRASIL, 2000). No entanto, um dos maiores desafios era encontrar tais pessoas, convencê-las a retomar seus estudos e da importância dos mesmos na formação de sua identidade enquanto sujeitos. Desafio que necessitava de articulação de políticas públicas que reconhecessem que a EJA é um direito dos sujeitos.

Nesse contexto, a SME apresentou o Projeto AJA-Expansão com vista a combater o analfabetismo, utilizando a educação popular como chave da formação continuada e dos princípios do projeto. Este projeto envolveu o governo municipal, sociedade civil e instituições, trabalhando em um processo de parceria e luta contra o analfabetismo em Goiânia, e inspirou-se nos princípios dos Círculos de Cultura[11], vivenciados nos anos 1990[12], que também se pautaram em Paulo Freire. Em Goiânia, os Círculos de Cultura foram estruturados, em 1993, como uma experiência de educação popular que foi institucionalizada pela SME de Goiânia. Neles "[...] o educando da EJA [...] precisa ser contatado e convencido a voltar a estudar e, assim sendo, [...] os educadores vão até os educandos. Existe uma mobilização no sentido de trazer o aluno para a escola e, para além disso, criar o desejo de permanecer" (AVELAR, 2018, p. 84) Cunha *et al*. (2007, p. 22) pontuam que:

> Os Círculos de Cultura [...] foi um movimento de alfabetização popular implementado em Goiânia, no período de agosto de 1993 a dezembro de 1996, que surgiu quando a SME firmou convênio com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), com o objetivo de buscar os alunos que não estavam procurando as escolas e criar neles o desejo de estudar, mobilizando-os por meio do processo inicial de alfabetização e elevação da auto-estima. No início foram abertos trinta (30) Círculos de Cultura, sendo 14 vinculados a entidades religiosas, 6 a associações de moradores, 5 a sindicatos e 5 a empresas públicas. Eles funcionavam em três dias semanais alternados – segunda, quarta e sexta –, num período mínimo de duas horas em cada encontro. As/os monitoras/es eram educadoras/es populares indicados pelos parceiros.

Estes Círculos de Cultura de Goiânia preocupavam-se em resgatar a dignidade do ser humano, buscando valorizá-lo com sua história, no processo de apropriação da leitura e escrita que considerasse suas vivencias e cultura, garantindo o direito à educação. Com a mudança de governo, em 1996, extinguiram os Círculos de Cultura.

11 Os Círculos de cultura funcionaram paralelo ao Projeto AJA, porém este último Projeto perpassou por várias gestões consecutivas, até que seus princípios foram estendidos para a 1ª a 8ª séries da EJA da SME.
12 Os Círculos de Cultura de Goiânia foram criados na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 2001, quando o PT reassumiu a gestão da Prefeitura de Goiânia, a SME por considerar que o Projeto AJA foi uma experiência que teve excelentes resultados, optou por adotar o nome de Projeto AJA-Expansão, agora se referindo ao Projeto de Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos, o qual retomou os Círculos de Cultura.

O Projeto AJA-Expansão tinha como objetivos: mobilizar e atender a população não alfabetizada, com vistas a diminuir a taxa de analfabetismo, mas não somente com a oferta de vagas, e sim convencendo as pessoas da importância da alfabetização, tarefa que exigia rigorosidade e conscientização, articulação de políticas públicas específicas que reconhecessem a EJA como direito; ampliar a oferta de matrículas de 1ª a 4ª série da EJA na Rede Municipal de Educação em Goiânia.

Nesse sentido, a UFG e Universidade Católica de Goiás (UCG[1]), atuaram na formação inicial e continuada dos educadores e coordenadores populares do Projeto AJA-Expansão.O Projeto de extensão da FE/UFG explicita:

> Um dos projetos da SME que representa esta preocupação com o analfabetismo entre jovens e adultos é o Projeto AJA, que vem passando desde 2001, por uma expansão, envolvendo uma ampla parceria com órgãos públicos, associações de moradores, igrejas, organizações não-governamentais, empresas e outros. Desta parceria resultou em 2004, a participação de 184 educadores populares, que iniciam o processo de escolarização de 2069 educandos adolescentes, jovens e adultos, em grupos constituídos por todo o município de Goiânia. (RODRIGUES, 2004, p.1).

O Projeto AJA-Expansão tinha um desafio: onde encontrar esses sujeitos, e quais estratégias para estimulá-los a iniciar seu processo de alfabetização ou dar continuidade a esse processo? Uma das estratégias era por meio de educadores populararares, em suas comunidades, buscar essa população.

> Os alfabetizadores do Projeto AJA-Expansão são pessoas da própria comunidade, que participam coletivamente das ações em benefício da comunidade e tem interesse em alfabetizar adultos, são indicados pelas lideranças do bairro (presidente de associações, líderes comunitários, pastores, padres). (GOIÂNIA, 2007, p. 4).

Diferente das outras experiências em classe de alfabetização de jovens e adultos no país, a formação dentro do Projeto AJA-Expansão era considerável, visto que para atuar com jovens, adultos e idosos era importante a formação inicial com os educadores, com vistas a conscientizarem-se do papel de alfabetizador, pois conscientizarem-se era tão importante quanto coletivamente os educandos se conscientizarem na relação uns com os outros e com o mundo, e do papel politizador do Projeto. (FREIRE, 1987).

1 Atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

Considerações finais

O CMV tem conseguido localizar, higienizar, organizar e disponibilizar o material da SME online, bem como mobilizar os pesquisadores para continuarem seus estudos a partir de documentação trabalhada pelo Centro de Referência. No que se refere à SME e os projetos pesquisados, é importante explicitar que as políticas de governo podem favorecer a articulação dos movimentos de educação popular com a modalidade EJA, quando os projetos são idealizados com a população, a serviço dela e acolhidos pelos governantes.

Nesse sentido, o Projeto AJA-Expansão, na gestão 2001-2004, é considerado como política pública municipal integrada ao combate às situações de exclusão social, constituindo bandeira de luta contra o analfabetismo, pois no período, ele funcionou como grande alimentador das turmas de 1ª a 4ª séries, para a Rede Municipal de Educação, visto que a alfabetização e a continuidade na EJA ainda é um desafio tanto no município quanto no Brasil, o que exige um esforço das esferas governamentais e da sociedade civil.

Vimos a SME de Goiânia somou esforços com a sociedade Civil e buscou parcerias com empresas, sindicatos, igrejas, associações de bairros e de idosos, etc., os quais colaboraram para a implantação e ampliação do Projeto AJA-Expansão. Este Projeto, aos moldes freireanos, frente às injustiças sociais impostas ao povo, procura despertar e convidar o ser humano para a leitura de sua própria realidade, provocando assim o desejo de transformação, fazendo-se necessária, contudo, a luta dos trabalhadores pela educação como direito, como prática de libertação.

Referências

AVELAR, Glaucia Maria Morais França. **O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da educação de adolescentes jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia no período de 1993 a 2016**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Arquivos. **NOBRADE**: Norma Brasileira de Descrição Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: http://www.portalan.arquivonacional .gov.br/Media/nobrade.pdf. Acesso em: 21 de fevereiro 2001.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE). Brasília, 2000.

CAFÉ, Maria Helena Barcellos. Educação de adolescentes e jovens: realidade em construção em Goiânia. *In*: **Alfabetização e Cidadania**, n. 4, dez. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), 1996. p. 55-66.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo, 1993.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino**: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973). Goiânia, CEGRAF/ Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista,** Rio Grande do Sul, n. 1, p.32-46, jan.2006.Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

COSTA, Cláudia Borges. **Trabalho nas cadeias de produção global - trajetórias educativo - laboral das trabalhadoras das confecções de Goiânia-GO**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília. Brasília, 2015. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/tese.doutorado.claudia_0.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

CUNHA, Alda Maria Borges *et al*. Alfabetização de jovens e adultos**:** política pública e movimento popular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan. /abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a03v2771.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

FERRO, Maria Margarida de Santana Ferreira. **Trajetórias formativas dos educadores populares do Projeto AJA-Expansão e a Educação Popular**. Projeto (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.

FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. **Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos**: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia 2013-2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/dissert_mest_mariaaldina.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido***.* 18. ed. RJ, Paz e Terra, 1987.

GOIÂNIA-GO, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Projeto AJA-Expansão**: educação fazendo a sua parte. Goiânia, GO, 1996.

GOIÂNIA-GO, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos 2010-2013**. Goiânia, GO, 2010.

GOMES, Dinorá de Castro. **Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos**: por um resgate de elos submersos. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/tese.dinora.2016.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

LACERDA, Cláudio Virote. **A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia:** a construção do currículo pelos sujeitos da educação de adolescentes jovens e adultos (EAJA). Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/dissertacao_claudiovirote_2016.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Tipologia documental de partidos e associações políticas brasileiras**. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO. Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos**: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 1997. Disponível em:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/mestradomargarida.pdf Acesso em: 07 de agosto 2019.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contra-dança da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.

PEREIRA, Vânia Olária. **Ecorrelações de aprendizagem na educação de jovens e adultos**: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/tese_vania_ecorrelacoesdeaprendizagemnaeja.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

PIMENTE L, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *In:* **Cadernos de pesquisa**, Londrina, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf Acesso em: 07 de agosto 2019.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro Rodrigues. **"Enraizamento de esperança**": as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG. Goiânia, 2008. Disponível em:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/doutoradomariaemilia.pdf. Acesso em: 07 de agosto 2019.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro *et al.* **Educação de jovens e adultos na secretaria municipal de educação de Goiânia**: história e memória. Goiânia, 2012. (Digitalizado).

RODRIGUES. Maria Emilia de Castro. **A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos**: a Experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2000.

SÁ- SILVA, Jackson Ronie; *et. al*. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. In:* **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

SANTOS, Renusia Rodrigues dos. **O currículo na educação de adolescentes, jovens e adultos, do orientado ao efetivado**: manter ou transformar? Projeto de pesquisa (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.

15 - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: MOVIMENTOS E MOBILIZAÇÃO FEMININA

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins
Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa que desenvolvemos no Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, na linha de pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação, no Grupo de Pesquisa História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, na qual investigamos a história das mulheres no processo de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, entre os anos de 1970 a 2016.

Para este artigo buscamos compreender e analisar como se caracterizou a participação das mulheres no processo de internacionalização da UFMT, a partir de análises de fontes documentais constantes no acervo da UFMT.

Destacamos que embora saibamos como a internacionalização acadêmica tem se fortalecido na vida universitária desde o início da criação das universidades, a UFMT foi criada tardiamente, apenas em 1970, o que de certa forma impactou os diversos caminhos e iniciativas de internacionalização.

Justamente por isso, parece-nos relevante o registro dessas iniciativas, bem como a análise das contribuições que trouxeram, e que ainda trazem, para o aperfeiçoamento das atividades de cooperação internacional em andamento na UFMT.

Tardiamente também ocorreu a publicação do primeiro ato institucional para o processo de internacionalização na UFMT. Foi somente em 01 de agosto de 1989, com a Portaria emitida pelo Gabinete da Reitoria – GR, n.º 328/89, que designou o Professor Paulo Speller como Assessor do Reitor da UFMT, tornando-o responsável pela pasta de Relações Internacionais, que a UFMT deu seus primeiros passos.

Temos então a seguinte indagação: Por que ocorreu essa lacuna temporal de 1970 a 1989? Quais os possíveis processos de internacionalização vivenciados na UFMT? Como foi a participação das mulheres nesses processos?

Em relação ao processo de internacionalização tardio na UFMT, é preciso lembrar que a internacionalização da educação superior é um princípio vocacional das universidades, ou seja, está intrinsicamente ligada ao seu surgimento e envolve vocação e tradição para o intercâmbio acadêmico, na verdade, é a instituição de ensino superior que "[...] preserva e alimenta a dimensão internacional, seja pelo sentido da ciência e pelos critérios de qualidade e cientificidade, isto é, pelos valores autenticamente acadêmicos, seja pelas iniciativas práticas de intercâmbio institucionais e mobilidade de estudantes e professores". (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 139).

Dessa forma, problematizamos este estudo à luz da história da educação das mulheres, pesquisas nas quais buscamos evidenciar pressupostos apreendidos a partir dos estudos da História Nova.

A História Nova ou Nova História, surgiu nos anos de 1978. O termo foi usado por integrantes do grupo dos Annales, formado por pensadores que queriam "[...] colocar os problemas da história: proporcionar uma História não automática, mas problemática". (LE GOFF, 1990, p. 33). Com a criação da revista Annales, esse grupo conseguiu "[...] promover uma nova espécie de História". (BURKE, 1997, p. 11).

A Escola dos Annales foi constituída por Marc Bloch e Lucien Febvre e mais tarde foi editada pelo francês Jacques Le Goff, na terceira geração de seus integrantes, a partir da qual, foram investigadas outras histórias, como a história das mulheres, a história das crianças, entre outras. De modo mais específico, o movimento permitiu que a história fosse escrita considerando "[...] a história vista de baixo; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com a sua experiência da mudança social.". (BURKE, 1992, p. 3).

Desse modo, os integrantes e, depois, os seguidores dessa escola, procuravam explicações plurais para as diversas relações dialéticas que se estabelecem na vida social. Desde seu início, e mais ainda na terceira geração dos Annales, conduzida por Le Goff, esse movimento também se abriu ao diálogo com as mais diversas ciências, tais como: Antropologia, Economia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Estatística, Geografia, entre outras, e ampliou seu olhar também sobre as fontes e objetos de pesquisa, o que permitiu que a Nova História se tornasse uma "[...] história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional". (BURKE, 1992, p. 2).

Michele Perrot surgiu na terceira geração dos Annales, ao lado de Le Goff, Georges Duby, entre outros e dedicou-se **à** escrita sobre a História das Mulheres e relatou suas incertezas frente ao assunto, no primeiro curso que ofertou em 1973, na Universidade de Paris VII, na França, juntamente com Pauline Schmitt e Fabienne Bock, intitulando-o com o questionamento "As mulheres têm uma história?". (PERROT, 2007, p. 14-15).

Perrot (2007, p. 13) descreveu que a Escola dos Annales foi um movimento que " [...] rompeu com uma visão da história dominada pelo exclusivismo político. Mas o econômico e o social permaneceram como suas prioridades: seus pesquisadores não cogitavam da diferença dos sexos, que, para eles, não constituía uma categoria de análise".

Em uma de suas primeiras obras, abordando a história das mulheres, apresentou que era uma experiência na qual "[...] como muitas outras mulheres, fui testemunha e atriz [...]". (PERROT, 2007, p. 13).

Ao narrar sua experiência, Perrot nos trouxe seu olhar sobre a história das mulheres e do quanto essa história foi silenciada, ao mesmo tempo que "[...] faz emergir novos objetos no relato que constitui a história, a relação incessantemente renovada entre o passado e o presente." (PERROT, 2007, p. 13).

Na esteira de Perrot, bem como de outras autoras e autores que como ela se voltaram para a história das pessoas comuns, no movimento iniciado pela Escola dos Annales, igualmente recuamos nosso olhar investigativo para a história das mulheres no processo de internacionalização da UFMT, buscando romper com a tradicional invisibilidade da história das mulheres, uma vez que

compreendemos que “[...] escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas [...]”, como dito por Perrot (2007, p. 16).

Cabe lembrar que as mulheres desde tempos mais longínquos “[...] se movimentam [..] saem, viajam, migram. Participam da mobilidade que, com a facilidade dos meios de transporte, passa a caracterizar as populações do Ocidente nos séculos XIX e XX”. (PERROT, 2007, p. 136). Acreditamos que essa mobilização se aproxima à história que abordamos.

Dessa forma, investigar a participação das mulheres no processo de internacionalização da UFMT, permitirá compreender como aconteceram essas “saídas de mulheres” em busca ou na participação de cooperação internacional, decorrente do engajamento tanto de mulheres protagonistas quanto da própria instituição UFMT, de cujo engajamento pode resultar um sistema de cooperação, que ainda que tenha sido estruturado pelos governos e gestores das instituições de ensino superior que se articularam, ou mesmo de uma ação governamental direta, avançou e levou mulheres a romperem fronteiras.

Vestígios de internacionalização nas universidades

Lembramos que as universidades ocidentais surgiram na Idade Média, a partir da aceleração do processo de urbanização das cidades. Provenientes do meio rural, jovens geralmente nobres, “[...] afluíam para os centros urbanos onde renomados mestres transmitiam os seus conhecimento e competências nas diferentes artes intelectuais. Foi dessa forma que surgiram as primeiras universidades como as de Bolonha (século XI), Paris (século XII) e Oxford (século VIII)”. (SAVIANI, 1999, p. 9).

A universidade como conhecemos hoje surgiu “[...] como uma associação entre estudantes e professores de diversos países que formavam uma comunidade internacional tendo como ponto central a busca do conhecimento. (VALE; FARIAS; ARAÚJO, 2016, p. 1).

A circulação de pessoas em busca de estudos universitários mostrou-se, igualmente, uma experiência existencial valorizada, uma modalidade e sociabilidade, uma iniciativa educativa que incluiu, tanto no país, quanto fora dele, uma possibilidade de estudantes de uma instituição de ensino superior realizarem seus estudos fora da instituição a qual pertencem (CABRAL, SILVA e SAITO, 2011).

Para além de essa compreensão, claro está para nós que “[...] a mobilidade não envolve, apenas, o movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados”. (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 78).

Isto é, parece-nos que a circularidade de pessoas em processo de mobilidade internacional pode instigar, tanto para quem se desloca, quanto para a instituição que recebe a pessoa em mobilidade, ou para quem compartilha espaços, um novo conhecimento que pode ser útil para sua universidade, comunidade, ou para qualquer instituição com a qual a pessoa irá se relacionar em sua vida profissional e pessoal.

No Brasil, é possível observar a existência de indícios de internacionalização nas políticas de educação superior desde o período colônia, quando para Portugal ou para outros centros europeus, pessoas que se encontravam em uma elite brasileira para esses locais se dirigiam para

cursar o ensino superior, cujo destino principal era, principalmente, a Universidade de Coimbra, em Portugal. (AMARAL; SECO, 2006).

Apesar de esses vestígios de movimentação de brasileiras e brasileiros para estudar no exterior, foi só na segunda metade do século XX que a cooperação internacional brasileira com outros países se expandiu devido às políticas de educação superior que entraram em vigor nos anos de 1960 quando "[...] ocorreram três processos, cujos resultados merecem destaque: a ampliação dos convênios e dos estudantes-convênio e o movimento da reforma da universidade brasileira". (FRANCO, 2002, p. 281).

A ampliação dos convênios aos quais a autora se referiu são os acordos culturais firmados entre o Brasil e diversos países, entre eles, foram firmados acordos com Argentina, Bolívia, Chile, entre outros. (CARVALHO, 1969). O aumento dos estudantes-convênios, de que fala Franco, envolve a busca de cursos brasileiros de graduação pelos estudantes de países que assinaram acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil, especialmente latino-americanos. Tratava-se da implementação do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965. Já o movimento de reforma da universidade brasileira incluiu diversos acordos realizados entre o Ministério da Educação – MEC, Brasil, e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, que foram implementados a partir de a Reforma Universitária de 1968, entre ele, podemos citar os acordos intitulados: Assessoria Para Modernização da Administração Universitária e Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (FRANCO, 2002).

A partir de os anos de 1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil, capitaneado principalmente pelos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, o Brasil aderiu às recomendações de o Consenso de Washington que propôs um conjunto de políticas econômicas liberais, em um encontro promovido em 1989 pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Tesouro dos Estados Unidos da América (EUA), na cidade de Washington – EUA, principalmente no que tange a redução do tamanho do Estado, liberação de o setor financeiro, privatização de empresas estatais e abertura de mercado ao capital internacional. (WILLIAMSON, 2000).

Articulados principalmente aos interesses americanos, que incluíam a exploração de mercados e serviços, em especial na América Latina, no processo que foi instaurado, e ao qual o Brasil aderiu, a educação, o conhecimento científico e técnico, tornaram-se também mercadorias-chaves a serem exploradas consoante as premissas de reprodução e expansão do sistema neoliberal, isto é, o "[...] saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas." (HARVEY, 1989, p. 151).

Desse modo, podemos afirmar que também no âmbito da internacionalização, os princípios neoliberais influenciaram a política educacional, afinal "[...] a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais [...] ". (SANTOS, 2011, p. 32).

Nesta perspectiva, a internacionalização da educação superior seguiu as tendências neoliberais, considerando a "[...] interação entre países, sobretudo, levando em conta aspectos econômicos, sociais, culturais, tecnológicos e políticos. Nesta seara, a universidade participa com intensidade crescente, desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa, além de outras formas de intercâmbio". (SILVA; MARTINS, 2018, p. 112)

Parece-nos assim que há múltiplas implicações que o termo internacionalização carrega. Defendemos que se trata de um termo em construção, inclusive entre pesquisadoras e pesquisadores da temática. Para nós, inclusive, a internacionalização da educação superior se aproxima de uma prática que parece ser vocacional nas instituições de educação superior, uma vez que nelas prevalece a busca pelo valor universal do conhecimento, pela solidariedade mútua entre povos, valores que as universidades parecem defender e que se entrelaçam e se articulam nas mais variadas formas de atividades que procuram desenvolvem de forma conjunta.

Claro está para nós, assim, que às Instituições de Ensino Superior - IES, como no caso da UFMT, cabem não só a formação de pessoas que possam se tornar profissionais competentes em suas áreas, mas também formar pessoas que sejam responsáveis pela produção do conhecimento para bem viver na sociedade e no mundo. Isto é, às IES cabe a função precípua de oferta de formação para que estudantes possam cada vez mais adquirir consciência e competência profissional de um fazer e saber colaborativos, tanto com as IES nacionais quanto com as internacionais.

Para o alcance dessa formação pretendida, tanto no âmbito da proposta que defendemos, quanto na UFMT, parece-nos que se torna indispensável o deslocamento para outras universidades em quaisquer lugares onde elas possam estar situadas e que se aproximem do conhecimento almejado pela pessoa que se desloca. Essa circularidade de pessoas pode permitir que a formação possibilite, ainda que a um número pequeno de pessoas, uma vez que nem todas e todos têm acesso aos programas de internacionalização ou mesmo, a elas não são ofertadas vagas, a construção de fundamentos necessários à profissionalização e uma formação e integração cidadã às sociedades das quais fazem parte.

Assim a internacionalização para nós encontra-se "[...] fundada na ideia do valor universal do conhecimento e da formação e expressa pelas diversas formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, professores e estudantes." (DIAS SOBRINHO, 2005, p.141).

Educação feminina e internacionalização na educação superior

Após a Proclamação da República brasileira, em 1889, a educação foi encarada como um lugar de mudanças, afinal era preciso romper com as concepções do império e promover a modernização do país, como era pregado pelos governos republicanos de estados, municípios e da próprio país. Mas na verdade, mesmo após a Proclamação da República "[...] homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade". (LOURO, 2011, p 443).

Havia algumas poucas escolas no Brasil, na maioria fundadas por congregações e ordens religiosas, mas o acesso ao conhecimento era distinto entre os sexos, afinal bastava que se soubesse o básico sobre a leitura, a escrita, as operações matemáticas e a doutrina cristã, principalmente,

no caso brasileiro, os princípios religiosos católicos, isto é, "[...] nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura". (LOURO, 2011, p. 444).

A educação feminina visava apenas formar mulheres como [...] mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações de futuro", como dito por Louro (2011, p. 446). Ainda assim, contudo, as mulheres, buscaram a emancipação e autonomia e viajaram, lançaram-se aos mares, estradas e moveram-se para outros locais, fossem em busca de trabalho, fossem seguindo suas ordens religiosas ou em busca de estudos, como dito por Perrot (2007).

Ao examinar documentos institucionais da UFMT, identificamos movimentos significativos dessa mobilização feminina.

Em 1973, encontramos um documento que foi registrado no Ofício do Gabinete da Reitoria - GR da UFMT n.º 185/73, de 29 de junho de 1973, no qual encontra-se descrito o primeiro pedido de afastamento do país, de uma servidora da UFMT, ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, da servidora Maria Cecília Guerreira Sousa, Chefe da Divisão de Documentação. O objetivo da viagem de estudos da servidora era o de coletar e microfilmar documentos históricos relativos ao Estado de Mato Grosso, em arquivos portugueses e espanhóis.

Em 1975, encontramos outro registro de candidatura à bolsa de estudos canadense para a professora Maria da Glória Albues, Ofício GR 709/75, de 15 de dezembro de 1975, com o objetivo cursar pós-graduação na área de Educação Artística.

Este movimento de professoras e professores ao exterior foi possível devido ao Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação de Pessoal Docente – PACPD, promovido pelo MEC, ao qual a UFMT empenhou-se em atender. Consta no Oficio GR 709/75 que o PACPD objetivava "[...] melhorar a qualidade do ensino e implementar a pesquisa e a produção de trabalhos científicos, tendo em vista as solicitações do processo de desenvolvimento da Amazônia Mato-Grossense, região a que esta Universidade deve servir." (UFMT, 1975).

Nos anos de 1977 e 1978, encontramos registros nos arquivos e acervos da Reitoria da UFMT de informações que foram cruzadas entre departamentos da UFMT e entre a UFMT e o Departamento de Assuntos Universitários – DAU/MEC/Brasil de estudantes recebidos na UFMT por meio de convênios assinados pela UFMT e outras IES estrangeiros, totalizando 60 participantes listados, entre os quais apenas 8 eram estudantes mulheres.

Quadro 1 - Mulheres estudantes-convênios na UFMT entre anos de 1977 e 1978[2]

Ano	Nome	Curso	Nacionalidade	Convênio[2]
1977	Peregrina Crespo Alvarez	Ciências Contábeis	Boliviana	
1977	Margarida Martha Pomar Fernandez	Serviço Social	Boliviana	
1978	Tereza Carmem P. Arambura	Enfermagem	Boliviana	Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia. Firmado em 10 de julho de 1973.
1978	Maria Naty Del C. Castilho	Economia	Boliviana	
1978	Maria Elena Siria C. Urquieta	Serviço Social	Boliviana	
1978	Nancy Justino Arambel	Enfermagem	Boliviana	
1978	Rosa Maria A. Vidas	Não informado	Paraguaia	Acordo Básico de Cooperação Educacional, Científica e Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai. Firmado em 17 de outubro de 1973.
1978	Maria Jose Mosqueiro	Não informado	Portuguesa	Protocolo Adicional ao Acordo Cultural de 07 de setembro de 1966 entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo de Portugal. Firmado em 22 de abril de 1971

Fonte: Acervo da Reitoria da UFMT

Nesses documentos podemos ver que apesar de a porcentagem menor de participação nos cursos ofertados pelos Convênios descritos, cerca de 13% do total, essas mulheres latino-americanas ousaram enfrentar desafios e vieram estudar na região Centro-Oeste, no Brasil, em um estado interiorano, com uma cultura bastante diversa, para buscar formação de nível superior, graduação ou pós-graduação nas áreas de saúde, humanas, aplicadas que lhe proporcionasse diferencial em suas carreiras profissionais.

Outro destaque foi a identificação, como consta no quadro 1, de uma estudante portuguesa, pois é notadamente mais comum o deslocamento de brasileiras e brasileiros para países da Europa do que o contrário. Países da região da América Latina, como o Brasil, possuem a característica na internacionalização da educação superior de baixa recepção de estudantes estrangeiros e elevado envio de estudantes para outras regiões do mundo, em especial para a região da América do Norte e da Europa Ocidental. (CASTRO; CABRAL NETO, 2012).

2 Elaborado pelas autoras a partir do Ofício Circular n. º27/77/DAU/CODEAI/BSB de 13 de junho de 1977 e do Ofício UFMT/GR 158/78 de 06 de abril de 1978.
3 Pesquisa efetuada no Banco de dados Concordia do Ministério das Relações Exteriores, disponível em: https://concordia.itamaraty.gov.br/. Acesso em: 18 de abr. 2020.

Avançando um pouco mais, encontramos publicado o primeiro ato institucional para o processo de internacionalização, Portaria GR n.º 328/89, de 01 de agosto de 1989, durante a gestão e Administração Superior da UFMT de o Professor Augusto Frederico Müller Júnior, no período de 1988 a 1992, que designou o Professor Paulo Speller como Assessor Internacional na UFMT.

Em termos de participação feminina nas relações internacionais promovidas pela UFMT nesse período, também encontramos mulheres no projeto internacional de Ensino à Distância – EAD na Rede Latino-Americana de Ensino a Distância -EAD, com início em agosto de 1989, na qual "[...] os trabalhos de organização dessa modalidade de ensino na UFMT tiveram início com a presença da professora Suzana Ruggiero, consultora da Organização dos Estados Americanos (OEA), que colaborou na fase inicial do projeto [...]". (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO; 2011, p. 208).

Professora Suzana Ruggiero foi uma mulher protagonista na UFMT, participante no mais antigo organismo regional do mundo, a Organização dos Estados Americanos - OEA, cuja origem remonta o ano de 1889, com a criação inicial de a União Internacional das Repúblicas Americanas, nominada em 1948 como OEA com o objetivo de, no sistema institucional internacional dos Estados-Membros, promover "[...] uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência". (OEA, 2020).

Nos anos compreendidos entre 1992 e 1996, houve o marco histórico de a primeira mulher a assumir a reitoria, Professora Luzia Guimarães, que conduziu sua gestão tanto na direção de interiorização da UFMT quanto para internacionalização do ensino, talvez motivada pela confirmada experiência internacional nas inúmeras viagens realizadas para estudos, missões de trabalho tanto na América do Sul, quanto para a América do Norte e para Europa, a exemplo, Guimarães viajou para "[...] Portugal, em 1993, a convite do Conselho de Reitores, para estudos sobre avaliação e outros temas. Em 1995, participou do Projeto Columbus, na Bélgica, Itália, Inglaterra e Espanha, com apoio da Unesco, objetivando promover, entre as universidades, o desenvolvimento institucional [...]". (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO; 2011, p. 253).

De fato, parece-nos que a gestão de Luzia Guimarães à frente da UFMT, eleita democraticamente para comandar uma universidade federal, nos anos de 1992, na gestão da universidade durante quatro anos, compôs uma conjuntura de participação dialógica, a partir de um caminho de trabalho intenso, iniciado nas salas de aula, e ocupando cargos como a vice coordenação e coordenação de curso, no Centro de Ciências Sociais - CCS e, posteriormente, na Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN, cujas ações foram reconhecidas pela comunidade acadêmica e articuladas a um sólido plano de trabalho.

Outra mulher que atuou na gestão da Administração Superior da UFMT, composta por 4 mulheres e 6 homens, no período de 1992 a 1996, foi a Professora Marta Duarte de Barros, exercendo a função de Pró-reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação, cujo estímulo foi essencial aos desenvolvimentos de cooperação internacional, juntamente com o Assessor Internacional à época, Professor Elias Alves de Andrade, promoveu a participação da UFMT nos projetos: Projeto EISA – Canadá; Projeto International Development Research Centre (IDRC) –

Canadá; Programa Studies on Human Impact on Forests and Floodplains in the Tropics (SHIFT) da Alemanha com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Gran Pantanal - Instituto Max Planck - Alemanha; Socioeconomia - Universidade Tübingen - Alemanha; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub) na área de Agricultura Tropical, Saúde e Ambiente, Geografia; Capes-British Council - Inglaterra na área de Saúde e Ambiente; Cooperação UFMT-Cuba; Consórcio Tufts University - EUA; Cátedra Unesco; Fundação Kellog- EUA; Fundação Ford- EUA; Fundação Vitae- Brasil. (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO; 2011, p. 269/270).

Prosseguindo na pesquisa dos documentos institucionais, no início do novo século, o primeiro Assessor Internacional da UFMT, Professor Paulo Speller, nomeado pela Portaria GR n.º 328/89 em 01 de agosto de 1989, foi eleito democraticamente para a reitoria da UFMT para o período de 2000 a 2004, e reeleito para período de 2004 a 2008. Em sua gestão, a Professora Maria Inês Guimarães Portugal atuava como Assessora Internacional. (SIQUEIRA; DOURADO; RIBEIRO; 2011).

Dentre diversas atividades relacionadas à internacionalização, Maria Inês Guimarães Portugal organizou e sediou, em 2005, a 17ª Reunião Anual do Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais – FAUBAI, referendando a importância da internacionalização para os rumos de a educação superior no Brasil, considerando "[...] especialmente no momento em que o Brasil analisa, debate e define os novos contornos da educação superior e os rumos que a reforma universitária sinalizará para o Brasil [...]". (BRASIL, 2005).

Nos Relatórios de Gestão da UFMT, criados e divulgados na administração da Reitoria da Professora Maria Lúcia Cavalli Neder, segunda mulher a assumir a Reitoria da UFMT, no período de 2008 a 2016, instituiu a Assessoria de Relações Internacionais – ARI nomeando o Professor Paulo Teixeira de Sousa Junior como gestor para as diversas ações realizadas ao "[...] âmbito internacional, partindo do princípio de que parcerias e cooperações com instituições de outros países fortalecem a Instituição, contribuem com a melhoria dos processos de ensino, pesquisa e extensão e enriquecem a experiência de acadêmicos e de servidores". (UFMT, 2008-2016, p. 74).

No período de 2008 a 2012, a ARI, como conta no Relatório de Gestão elaborado pela UFMT (2008-2016, p. 74), atuou tanto no "[...] despertar na comunidade acadêmica a necessidade de romper seus "muros" a fim de contatar o mundo pelo processo de internacionalização da UFMT", quanto instituindo formas de participação da UFMT em programas de mobilidade internacionais, tais como: Programa de Intercâmbio Internacional de Graduação, Programas do Santander Universidades, Projetos do Programa Erasmus Mundus e Erasmus+, Programa de Mobilidade Mercosul, Programa de Licenciaturas Internacionais, Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), Programa de Incentivo à Formação Científica de Estudantes de Angola, Programa de Bolsas Expandindo Fronteiras, Programa de Alianças para Educação e para Capacitação (PAEC/OEA), entre outros.

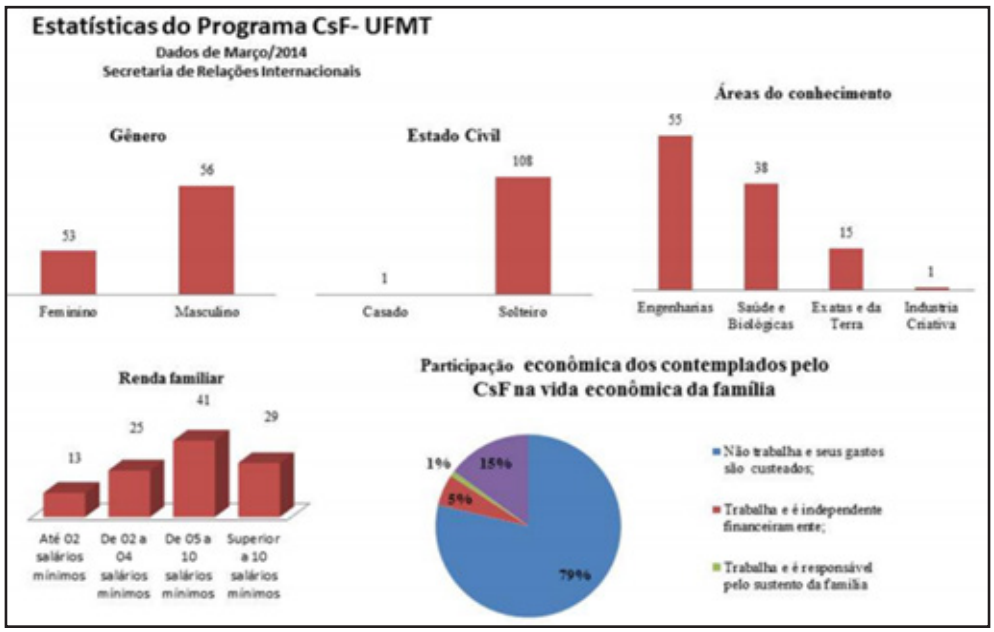
Nesse Relatório de Gestão foram informados a realização de 1.156 intercâmbios, incluindo mobilidade de estudantes, docentes e técnicos-administrativos, tanto saindo da UFMT para o exterior, quanto voltando de outras universidades situadas no exterior. Apesar de não constar a especificação de gênero, consideramos que a evolução estatística dos intercâmbios internacionais

feitos no período de 2009-2016, cujo avanço contou com "[...] a participação da comunidade acadêmica no processo de internacionalização e cresceu ao longo destes oito anos: de 29 pessoas em 2008, para 1.127, entre 2009-2016". (UFMT, 2008-2016, p. 76).

Possivelmente essas ações, a partir de políticas promovidas pelo Governos Federal Brasileiro e por governos internacionais que insistiram em promover a internacionalização da educação superior, tenham originado a necessidade de a reitoria constituir a Secretaria de Relações Internacionais – SECRI, em 2012, uma secretaria específica para conduzir e gerir os processos de internacionalização na UFMT.

Consultando os dados de uma pesquisa que a SECRI realizou com os estudantes da UFMT que participaram do Programa Ciências sem Fronteiras - CsF, criado e fomentado pelo Governo Federal para que estudantes de universidades brasileiras pudessem realizar mobilidade internacional durante seus estudos, no período de 2011 a 2013, foi identificado que 329 estudantes da UFMT puderam desenvolver parte de seus estudos em instituições estrangeiras. (MARTINS; SILVA, 2014, p.12/13).

Figura 1 - Estatísticas do Programa CsF – UFMT.



Fonte: Martins e Silva (2014, p. 13)

É possível evidenciarmos algumas análises a partir do que está exposto na figura 1. Foram enviados questionários a 190 estudantes que realizaram parte de seus estudos fora do país, no período de agosto de 2011 a maio de 2013. Destes questionamentos enviados via google docs, a SECRI recebeu 109 respostas, nas quais ficou demonstrado que houve equivalência de gênero na mobilidade internacional na UFMT, no período, e modo mais específico, 51% se identificaram como homens e 49% como mulheres, majoritariamente solteiros e solteiras. Outro dado interessante foi a de que a maioria desses estudantes provinham dos cursos de Engenharias e de classe social mais afortunada. (MARTINS; SILVA, 2014).

Ressaltamos que a aparente equidade encontrada, contudo, não nos parece suficiente para confirmar se ela se dá de forma corrente em todas as atividades de internacionalização promovidas pela UFMT.

Há que se considerar que sinais institucionais na internacionalização da UFMT evidenciam desafios históricos tanto na atuação de cargos de gestão quanto para sua formação educacional, profissional e cidadã.

Considerações

Como decifamos, ao longo do texto, a internacionalização, tanto da UFMT quanto de outras IES brasileiras, parece ser um caminho a ser trilhado e um processo necessário para que formação ofertada na educação superior possa se mostrar responsiva aos desafios de uma sociedade que se torna cada vez mais interconectada e globalizada.

Defendemos, contudo, que os processos de internacionalização devem ser apreendidos como meio e não como um fim em si mesmos, ao mesmo tempo que evidenciamos que há a necessidade de ajustes a quaisquer ações promovidas, de modo a torná-las mais eficiente, colaborativas e equânimes, considerando o acesso de homens e mulheres a quaisquer atividades que sejam propostas.

Para nós, claro está que a internacionalização das IES tem o potencial de transformar vidas de estudantes e papel cada vez mais significativo para dinamizar a ciência por meio de troca e avanços no conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de outras habilidades que incluam fazer junto, de modo a possibilitar que seja possível absorver a totalidade do fenômeno educativo, a dialética entre o individual e o coletivo que se instala no interior das IES e das próprias relações que nela emergem.

Ao trazermos reflexões sobre processos de internacionalização vivenciados na UFMT, bem como evidenciar a participação de mulheres nesses processos, a partir de a análise de fontes documentais existentes no acervo da UFMT, tratamos de evidenciar vestígios de movimentos significativos de mobilização feminina.

O que concluímos é que não houve uma política institucional definida acerca de a internacionalização e de o perfil de seus partícipes que garantisse equidade de acesso.

No acervo da Reitoria da UFMT, no qual encontramos documentos institucionais, tais como ofícios, relatórios e publicações histórico-científicas, contudo, após análise das fontes, é possível afirmar que mulheres participaram e contribuíram para os processos de internacionalização da instituição acadêmica, fosse por exercerem cargos de professoras, gestoras e/ou consultoras, fosse por serem estudantes e participarem de programas como o estudante-convênio ou Csf. Enfim, mulheres participaram e contribuíram para que as atividades que foram implementadas pudessem ser desenvolvidas. Em alguns momentos, as mulheres foram partícipes, em outros atuaram como idealizadoras do processo de internacionalização da UFMT.

De fato, conjecturamos que uma instituição de ensino superior não pode prescindir de políticas públicas que incentivem atividades de internacionalização, mas pode articular e desenvolver iniciativas viáveis para a configuração de ações de ordem internacional com mais solidariedade e maior qualidade democrática.

Em relação à equidade de acesso entre os gêneros considerando a mobilidade internacional, compreendemos que esse ideal ainda permanece distante. Ocorreram importantes ações de protagonismo por algumas mulheres, mas essas atuações e oportunidades para as mulheres ainda representam um número pequeno frente aos avanços construídos.

Com certeza, mulheres uniram-se e compartilharam potencial científico e cultural que influenciaram as análises que abordamos e trouxeram propostas de soluções a problemas estratégicos e institucionais, contribuindo para o avanço científico da comunidade acadêmica, o que consideramos básico para o alcance de níveis superiores que apontem rumos fundamentais para a integração, a cooperação e a equidade, tanto de acesso às políticas de internacionalização, quanto ao desenvolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso.

Referências

AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; SECO, Ana Paula. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. *In***:** HISTEDBR: 20 ANOS (1986-2006). **Anais [...]**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Assessores de relações internacionais das universidades se reúnem na UFMT**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 mai. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/2893-sp-2053525820?Itemid=164. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.647, de 10 dezembro de 1970**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5647.htm. Acesso em: 20 abr.2020.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. A nova história, seu passo e seu futuro. BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CABRAL, Tiago Luiz de Oliveira; SILVA, Júlio Eduardo Ornelas, SAITO, C Catarina Erika. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU. **Anais [...]**. Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29299/6.1.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 ago. 2019.

CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior**: legislação e jurisprudência. Rio de Janeiro. Cia Melhoramentos, 1969.

CASTRO, Alda Araújo, CABRAL NETO, António. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 21, Out. 2012. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082. Acesso em: 28 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicológo, 2005.

FRANCO, Maria Esteia Dal Pai. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. SOARES, Maria Susana Arrosa (org.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

HARVEY, David. **A transformação política-econômica do capitalismo do final do século XX**. São Paulo: Loyola, 1989.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim. SILVA, Maria das Graças Martins. Política de internacionalização na UFMT e o Programa Ciência sem Fronteiras. *In:* XII Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste, reunião científica regional da associação nacional de pós-graduação e pesquisa (anped). **Anais [...]**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Joira-Aparecida-Leite-de-Oliveira-Amorim-Martins_-Maria-Das-Gracas-Martins-da-Silva.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Quem somos**. Washington, s.d. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp. Acesso em: 11 abr. 2020.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. *Trad.* Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI***.* Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Idéias para um intercâmbio internacional na área de história da educação. SANFELICE, José Luis *et al.* (orgs.). **História da Educação**. Perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria das Graças Martins. MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim. Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem Fronteiras: amálgamas e contradições. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, V.27, n.64, p.111-131, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i64.3087. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3087. Acesso em: 11 abr. 2020.

VALE, Lindalva Regina da Nóbrega; DE FARIAS, Maria da Salete Barboza; ARAUJO, Edineide Jezini Mesquita. Reflexões sobre a universidade e mobilidade estudantil: uma viagem histórica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR. 3., 2016, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2016/13/universidade-e-mobilidade-estudantil-uma-viagem-historica-rumo-a-globalizacao.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Gabinete da Reitoria n.º 709/75**. Cuiabá, MT: UFMT, de 15 de dezembro de 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Gabinete da Reitoria n.º n.º 185/73**. Cuiabá, MT: UFMT, de 29 de junho de 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Gabinete da Reitoria n.º 158/78.** Cuiabá, MT: UFMT, de 06 de abril de 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Portaria Gabinete da Reitoria n.º 328/89**. Cuiabá, MT: UFMT, de 01 de agosto de 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Ofício Circular n. º27/77/DAU/CODEAI/BSB**. Brasília, DF: Departamento de Assuntos Universitários, de 13 de junho de 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Reitoria. **Relatório de Gestão 2008 – 2016**. Cuiabá, MT: UFMT, 2016.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; DOURADO, Nileide Souza; RIBEIRO, Silva Ribeiro. **Universidade Federal de Mato Grosso**: 40 anos de História (1970-2010). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

WILLIAMSON, John. **What Should the World Bank Think about the Washington Consensus?** Vol 15, n. 2. EUA: Word Bank, 2000, p. 251-264. Disponível em: http://documents.vsemirnyjbank.org/curated/ru/624291468152712936/pdf/766500JRN0WBRO00Box374385B00PUBLIC0.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

Sobre autora e autores organizadores

Nilce Vieira Campos Ferreira é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Cuiabá/MT. Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá - CMVIE; do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Conselheira da Sección de Educação da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. Desenvolve pesquisas com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9165-0011. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Neil Franco é Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação Física e Desportes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença - GPCD - https://orcid.org/0000-0002-1276-8901. E-mail: neilfranco010@hotmail.com

Paulo Sérgio Dutra é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM e integra da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão da Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina – RECONAL-Edu. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5507-2744. E-mail: paulodutra@unir.br

Sobre autoras e autores

André Krindges é Professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutorado em Matemática Aplicada. Mestrado em Matemática e Computação Atuando principalmente nos seguintes temas: Difusão-Advecção, elementos fininitos, simulação computacional. E-mail: krindges@gmail.com

Carlos Carlão Pereira do Nascimento é Mestre em Ensino de Ciências Exatas e docente no IFMT Campus Cuiabá. Graduação em Licenciatura em Ciências e graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Didática Geral pelo Instituto Educacional de Assis. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cuiabá. Tem experiência na área da Administração e Educação. E-mail: carlaopnascimento@gmail.com

Carminha Aparecida Visquetti é Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação. A pesquisadora tem graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2007) com CRESS/MT n.º 2222, e graduação em Direito pela Universidade de Cuiabá (2010), com OAB/MT n.º 14.978. Advogada com especialidade em Direito Constitucional (2013). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Está como Assistente Social do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Várzea Grande e integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, da UFMT. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7395-7004. E-mail: carminhavisquetti@gmail.com

Cleicinéia Oliveira de Souza é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT/IE, Campus Cuiabá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG. ORCID ID: 0000-0003-3052-7754. E-mail: cleicineiao.souza@gmail.com

Daiana Cristina Batista Floresta é Pesquisadora de iniciação Científica. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/UNIR. Licencianda em Geografia, Universidade Federal de Rondônia-Campus Porto Velho. Integrante do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa DEVIR-Amazônia: estudos sobre Educação, Literatura e Interculturalidade. E-mail: daiana.cristina513@live.com

Ed' Wilson Tavares Ferreira é Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT do Instituto Federal de Mato Grosso. Doutor em Ciências pela UFU e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica - GPEP. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9993-7113. E-mail: edwilson.ferreira@ifmt.edu.br.

Gabriella Moura da Silva é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Pesquisa e estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG. ORCID ID:0000-0003-2718-6346. E-mail: gabriellamoura16@hotmail.com

Isabella dos Santos Oliveira da Silva é Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho, integrante da equipe de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/CNPq). Graduanda de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR). Participa de pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR - RO). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2821-2123. E-mail: isaas.olivesilva@gmail.com

Jessica López Coronado é Especialista en Docencia. Joven Investigadora de Colciencias. Trabajadora Social. Docente e Investigadora, adscrita al grupo de investigación -Red de Docentes Investigadores en el Aula- REDINA, Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Colombia. E-mail: jessica.lopez@cecar.edu.co

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/Cuiabá/MT. Assessora de Parcerias Internacionais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Secretaria de Relações Internacionais (SECRI)/ Cuiabá/MT. Assessora Técnica e Científica da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; Integrante do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5725-4106. E-mail: joira.martins@gmail.com.

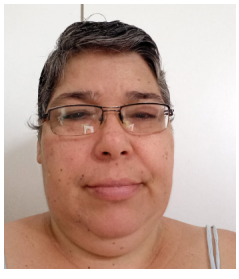
Josemir Almeida Barros é Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Pós-Doutorado, Doutor e Mestre em Educação, Historiador e Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com

Lidia Flórez de Alvis é Magister en Administración Universitaria. Licenciada en español y literatura. Directora del grupo de Investigación Red de docentes investigadores en el aula- REDINA. Docente e investigadora, Corporación Universitaria del Caribe. Colombia. E-mail: lidia.florez@cecar.edu.co

Márcia Jovani de Oliveira Nunes é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia - (PPGEE/Prof./UNIR). Mestra em Educação pela (PPGEE/Prof./UNIR). Possui Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão com Ênfase em Psicologia Educacional pela Faculdade de Rolim de Moura (2012); graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Colorado do Oeste (2004), graduação em Ciências Contábeis pela Universidade do Tocantins (2012); Técnica em agropecuária formada pela Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (1997). Supervisora Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRO Campus Colorado do Oeste - RO. É pesquisadora na área da Educação, na linha da História e Historiografia da Educação, com ênfase na formação de professores, práticas pedagógicas, Educação Rural, professores leigos, migração e colonização de Rondônia. Integra o grupo de pesquisa Ciência de Alimentos na área de projetos integradores no ensino técnico e tecnológico no IFRO Campus Colorado do Oeste e o grupo EDUCA - Grupo de pesquisa multidisciplinar em educação e infância, do(a) Universidade Federal de Rondônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1568-0462. E-mail: marcia.nunes@ifro.edu.br

Marcia Machado de Lima é Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional, da Universidade Federal de Rondônia- Campus Porto Velho. Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa DEVIR-Amazônia: estudos sobre Educação, Literatura e Interculturalidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2872-8066. E-mail: marcia.lima@gmail.com.

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4708-3256. E-mail: gutchu76@yahoo.com.br



Maria Emilia de Castro Rodrigues é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Integrante do Grupo de Pesquisa Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV), coordenadora do Subprojeto: Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME): história e memória. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Maria Madalena Dullius é Professora Titular da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Atua no Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências Exatas e no Mestrado e Doutorado em Ensino, principalmente nos seguintes temas: Tecnologias no Ensino, Atividades Experimentais, Resolução de Problemas e Formação de Professores. E-mail: madalena@univates.br

Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro é Mestranda do PPGE da FE/UFG. Integrante do Grupo de Pesquisa CMV, no Subprojeto EJA na SME de Goiânia. Professora na EJA da Rede Municipal de Educação de Senador Canedo e Auxiliar de Atividades Educativas da SME de Goiânia. E-mail: mmargaridaferro@gmail.com

Nádia Cuiabano Kunze é Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT, Campus Cuiabá, Doutora em Educação pela USP e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica - GPEP. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4167-2770. E-mail: nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br

Paula Alves Guimarães Veiga é Pesquisadora de iniciação Científica. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/UNIR. Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia-Campus Porto Velho. Integrante do Grupo de Pesquisa DEVIR-Amazônia: estudos sobre Educação, Literatura e Interculturalidade. E-mail: paulaeguimaraes28@gmail.com

Rafael Vilchez Pírela é Postdoctor en Investigación Cualitativa. Postdoctor en Gerencia de las Organizaciones. Doctor en Ciencias Gerenciales.M.Sc. Gerencia de Recursos Humanos. Acreditado en Formación Docente. Licenciado en Trabajo Social. Docente e Investigador de la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Colombia. Miembro de la Red Internacional de Investigación – GADE y del grupo de investigación Dimensiones Humanas. Colômbia. E-mail: rafael.vilchez@cecar.edu.co

Regiane Cristina Custódio é Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutora em Educação, Mestre e Graduada em História. Integrante dos Grupos de Pesquisa: “Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT” e “Cultura, Política e Sociedade”/CNPq – E-mail: regianecustodio@unemat.br

Socrates Alves de Oliveira é Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor de História da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC/RO). E-mail: soc-aristoteles@hotmail.com

Suely Dulce de Castilho é Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8070-7174. E-mail: castilho.suely@gmail.com.

Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de Lima é Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho, integrante da equipe de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/CNPq). Graduanda de Pedagogia do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UNIR). Participa de pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR - RO). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6368-2008. E-mail: vanessavasconcellos1991@gmail.com

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS:
entre pesquisas, formação docente e práticas educativas

História e Historiografia da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas é uma obra que congrega pesquisadoras e pesquisadores, vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação, grupos e redes, que apresentam resultados de pesquisas que apontam rumos para as atividades de Pesquisa em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina. Os textos apresentados colaboram para a compreensão de particularidades de investigações que são realizadas nessas regiões e condensam diálogos que têm recebido especial atenção no campo da educação, trazendo temáticas relacionadas à educação das mulheres; ao meio rural, às populações tradicionais e à formação ofertada para docentes e as infâncias.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado
EDITORA UNEMAT

ISBN 978-65-86866-28-5